OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK IV. KWIECIEŃ 1932 ZESZYT 4.

WIEDZA O POLSCE ZAGRANICĄ

(Ciąg dalszy)

ANGLJA

Kto wie, czy ze wszystkich krajów europejskich właśnie Anglja nie jest terenem, na którym wiedza o Polsce z największym trudem się przyjmuje i krzewi. Tłumaczyć to można brakiem wspólnych interesów przez dziesiątki i setki lat, geograficzną odległością, żywszym kontaktem Anglji z innemi częściami Europy i świata, zatwardziałym wreszcie konserwatyzmem, obstającym uparcie i długo przy ignorowaniu tego kompleksu zjawisk, któremu na imię Polska. Niemałą też rolę odegrała i odgrywa dotąd wroga nam propaganda oraz monopol wiedzy o całym słowiańskim świecie, przyznawany przez ostatnie dziesiątki lat Rosjanom.

W takich warunkach wszelki wyłom w ogólnej ignorancji jest niesłychanie utrudniony. Stwierdzić go można w wyjątkowych tylko wypadkach i u bardzo nielicznych jednostek. Niestety, nie zebrano dotąd nigdzie w jakąś całość szczegółów, odnoszących się do wiedzy o Polsce wśród Anglików od najdawniejszych czasów. Wprawdzie rękopis bibljografji poloników angielskich jest podobno gotowy do druku [1] i na tej podstawie możnaby opracować bardzo ciekawą i potrzebną

[1] Prof. J. Krzyżanowski wspomina o tem w Przeglądzie Współczesnym 1928, sierpień, str. 335, przypis.

monografję, ale kto wie, jak długo jeszcze trzeba będzie na to czekać.

Jeśli sięgniemy w najdalszą przeszłość, szukając przejawów wiedzy o Polsce wśród Anglików, to pierwszą bodaj wybitną osobistością w tej dziedzinie okaże się Gerwazy z Tilbury z hrabstwa Essex, profesor boloński, który z ust samych Polaków (a między nimi może i mistrza Wincentego) zbierał wiadomości o Polsce do swego dzieła geograficzno - opisowego (*Otia imperialia*) z początków XIII-go w. Szereg lat spędził w Polsce, a głównie w Krakowie, głośny humanista angielski Leonard Coxe, który wykładał przez kilka lat w Uniw. Jagiellońskim za czasów Zygmunta Starego i w r. 1549 umarł w Anglji. Wieloletni pobyt w Polsce w dobie jej świetności uczynił zeń między swoimi wybitnego znawcę naszego kraju. Sławny reformator Jan Łaski, w połowie XVI-go w. superintendent gminy cudzoziemców w Londynie, niemało zdobył splendoru dla polskiego imienia w angielskiej stolicy. Nie znamy bliżej angielskich ech reformacji w Polsce, ani wojen polsko - tureckich tak głośnych w Europie. Utwory Sarbiewskiego kilkakrotnie jeszcze w pierwszej połowie XIX w. przekładano na język angielski. W czasach Stanisława Augusta bawi u nas podróżnik W. Coxe, który potem w swoich pamiętnikach, wydanych w r. 1784, sporo miejsca Polsce poświęca. Ukazują się w tymże wieku szkice angielskie o konstytucji 3-go Maja i „o rewolucji w Polsce" (1795).

Po rozbiorach zainteresowanie Polską w Anglji, zwłaszcza w pierwszej połowie ubiegłego wieku, jest stosunkowo żywe, w każdym razie objawów zainteresowania stwierdzamy więcej niż kiedykolwiek. W r. 1797 w przejeździe ze Szwecji do Ameryki zatrzymał się Kościuszko około dwa tygodnie w Anglji, przedewszystkiem w Londynie. W kołach towarzyskich stolicy wymawiano wtedy ze czcią jego imię, słuchano ze współczuciem opowiadań o naszej tragedji rozbiorów i Kościuszkowskiem powstaniu. Wybitni malarze, Singleton i Cosway, portretują Naczelnika, Joanna Porter snuje powieść czterotomową na tle tego powstania, która wychodzi w r. 1803 i do r. 1816 ukazuje

się w 11-tu (!!) wydaniach[1]. Kościuszkę opiewają poeci Coleridge, Keats; zajmuje się nim H. S. Landor. Nierzadkim jest motyw Polski w utworach anonimowych, broszurach, znajdziemy go też u Byrona. Budzą się na nowo sympatje angielskie w r. 1831. A. Tennyson, D. Urquhart i lord Dudley Stuart tworzą „Towarzystwo Przyjaciół Polski", które niosło pomoc naszym emigrantom żołnierzom[2]. Poważne zasługi zdobył sobie J. U. Niemcewicz, który po roku 31-ym bawił dłuższy czas w Anglji. Nie można też pomijać serdecznej przyjaźni i bogatej korespondencji Z. Krasińskiego z H. Reevem. W latach 40-tych wychodzi nawet w Londynie pismo *Polish Monthly Magazine*, gdzie publikują swoje prace Anglicy, Polacy, a także Włosi, między którymi przedewszystkiem Mazzini. Nieco zainteresowania stwierdzić też możemy w dobie powstania styczniowego. Potem przez czas dłuższy zalega w Anglji niemal grobowe o Polsce milczenie, które w znacznej części trzeba przypisać wrogiej nam akcji rosyjsko - niemieckiej. Zarazem zaczynają się pojawiać o Polsce różne horrendalne i niedorzeczne wiadomości, nieraz nawet w dobrej wierze podawane, nie czerpane, jak dawniej, wprost od polskich informatorów, ale zdobywane daleką, okrężną drogą, przyczem oczywiście ulegają one różnym przekształceniom. Znawcy stosunków angielskich prof. Dyboski i prof. Krzyżanowski konstatują w dobie przedwojennej „morze ogólnej o Polsce niewiedzy i obojętności".

Czemś wyjątkowem są w latach przedwojennych poważne, źródłowe studja Anglików, poświęcone sprawom polskim. Do takich należy książka Nisbet Bain'a, przedstawiająca równolegle historję Polski i Rosji aż do końca XVIII-go wieku, oparta

[1] Te szczegóły czerpię z rozprawy R. Dyboskiego „Powstanie Kościuszki w powieści angielskiej z r. 1803" (Przegląd Polski, 1908). Dalsze wydania tej powieści pochodzą z lat 1831, 1840, 1860, 1868; ostatnie z 1880. Wkrótce po ukazaniu się pierwszego wydania wyszedł przekład niemiecki i francuski (dwukrotnie do r. 1809).

[2] Wiele interesujących szczegółów podaje na temat angielskich zainteresowań Polską prof. R. Dyboski w książce „Anglja po wojnie", Kraków, 1924, z której tu głównie korzystam.

w polskiej części na rozległem studjum kilkudziesięciu dzieł naszych historyków [1]. Ponad wszystkich jednak entuzjazmem dla naszej kultury, żarliwem studjum naszego języka i piśmiennictwa do dziś żywotnem i produktywnem, wyniosła się w tym czasie pani Monika M. Gardner. Osobno tu trzeba podkreślić jej przedwojenną propolską działalność. Zaczęła ją dostojnie i godnie obszerną, popularną, pełną wyjątków z dzieł monografją o Mickiewiczu, wydaną w r. 1911 [2], opartą na gruntownej znajomości naszego języka i rozległem studjum. Takiej obszernej, popularnej monografji o Mickiewiczu do dziś nikt inny z cudzoziemców na Zachodzie nie opracował. Dalszym wyrazem przedwojennej, głęboko zawsze pojętej pracy pani Gardner dla Polski była zwięzła Historja Polski dla dzieci angielskich. Od czasów wojny działalność jej jeszcze bardziej się wzmogła.

Fala ożywionego zainteresowania Polską w Anglji przypada na okres wielkiej wojny. Złożyło się na to przyczyn wiele i współdziałało w tem sporo różnych osób zarówno z angielskiej, jak i z naszej strony. Powstają towarzystwa, komitety rozwijające propolską działalność, pojawiają się broszury i książki informacyjne, pisma perjodyczne, organizuje się objazdy z odczytami o Polsce. Grono ofiarnych Polaków, które się z początkiem wojny znalazło w Londynie, już od września 1914 r. stara się społeczeństwo angielskie sprawami naszemi zająć [3]. Z wiosną 1915 r. przy współdziałaniu obecnego ministra spraw zagranicznych p. A. Zaleskiego powstaje

---

[1] Por. recenzję w Przegl. Polskim 1908, str. 535—8.

[2] Adam Mickiewicz, the National Poet of Poland, London, Dent 1911, str. 318. Osobno należałoby zestawić przedwojenne publikacje polskich pisarzy, ogłoszone w języku angielskim. Do takich należy np. jedna z pierwszych na Zachodzie publikacyj o Wyspiańskim. Jest to obszerne studjum L. Schillera „The new theatre in Poland: Stanisław Wyspiański", ogłoszone w przepięknym perjodyku E. G. Craiga „The Mask" we Florencji 1908—9.

[3] Przegl. Wsp. 1924, październik, str. 131—2. Intensywną propagandę prowadził m. in. osiadły w Anglji J. Holewiński, malarz i publicysta.

Polski Komitet Informacyjny, gdzie pracuje też wielu wybitnych Anglików (lord Bryce, Sidney Webb, prof. Seton-Watson). Ten to Komitet wydaje od r. 1917 pismo The Polish Review, broszury propagandowe, książki zbiorowe. Kampanję odczytową bardzo skuteczną przeprowadził w okresie wojennym R. Dmowski i St. Kozicki. Na tak przygotowanym gruncie zaczęły się pojawiać w czasie wojny obszerniejsze książki informujące o Polsce, jej kulturze, ideologji (p. Gardner, prof. W. A. Phillips).

Z wyjątkowym trudem zdobywała sobie miejsce i zdobywa dotąd wiedza o Polsce w angielskiem życiu naukowem, uniwersyteckiem, w perjodykach naukowych. Jedyna katedra slawistyki istniała przed wojną w Oksfordzie (prof. Morfill), ale jej wydajność była minimalna. W czasie wojny dała się Anglikom dotkliwie odczuć ich rażąca ignorancja w zakresie znajomości kultury środkowej i wschodniej Europy. Odbiła się ona na Anglji dotkliwie w czasie wojny i groziła niebezpieczeństwami na przyszłość ze względu na prawdopodobną powojenną konwencję handlową na rynkach wschodnio-europejskich i w obrębie przyszłej, pobolszewickiej Rosji [1]. W ten sposób wyjaśnia się ten gwałtowny w czasie wojny wzrost zainteresowań Słowiańszczyzną i powstanie szeregu katedr względnie lektoratów rosyjskich na siedmiu angielskich uniwersytetach, w ten sposób wyjaśnia się powstanie Szkoły Słowiańskiej (School of Slavonic Studies) w ramach londyńskiego uniwersytetu (King's College). Szkoła ta powstała przedewszystkiem w celach handlowych i utrzymywana jest przeważnie przez wielkich kupców, a w mniejszej mierze przez rząd, służy więc głównie nauce „stosowanej". Charakterystyczną cechą tych wszystkich katedr, lektoratów słowiańskich, jak i samej Szkoły jest u samego ich początku dominujący, a nieraz nawet wyłączny charakter rosyjski — wyraz przedwojennego, fałszywego identyfikowania Rosji ze Słowiańszczyzną, „zlewania się wszystkich słowiańskich rzek w rosyjskiem morzu". Wiara

---

[1] Dyboski, Anglja po wojnie, str. 158—9.

w rychły powrót dawnej, carskiej Rosji, negocjacje z bolszewikami — także i po wojnie utrzymywały ten stan rzeczy w zakresie angielskiej „slawistyki". W Szkole Słowiańskiej zagnieździła się więc przedewszystkiem Rosja, pozatem po części Jugosławja; z wielką gorliwością zajęli się tą placówką Czesi, zobowiązując się prócz docenta Czecha opłacać też całkowicie profesora „historji Europy środkowej". Aż do jesieni 1922 r. udział Polski przedstawiał się tam bardzo mizernie, t. zn. do czasu, kiedy na zaproszenie dyrekcji szkoły przybył prof. R. Dybowski, aby objąć stanowisko docenta polonistyki („reader). Od tej chwili w dziejach szerzenia wiedzy o Polsce w Anglji nastąpił zwrot decydujący: pojawił się oficjalny reprezentant nauki polskiej, jako tych spraw opiekun i współpracownik nietylko w obrębie Szkoły Słowiańskiej, ale w granicach W. Brytanji wogóle. Odrywając się ofiarnie od swej specjalności, oddał prof. Dyboski na usługi akcji szerzenia wiedzy o Polsce wśród Anglików swój niepospolity talent prelegenta i popularyzatora. Nie ograniczał się do pracy nad garstką swych uczniów zwyczajnych w Szkole, ale położył nacisk główny na publiczne odczyty tamże wygłaszane z zakresu literatury i historji polskiej. Niezwykle pożyteczną i ruchliwą była akcja prof. Dyboskiego, jako prelegenta poza Szkołą Słowiańską. W szeregu uniwersytetów angielskich wygłosił on prelekcje o Polsce (w Oksfordzie aż cztery), pozatem wykładał wielekroć na zaproszenie różnych instytucyj i towarzystw na różne tematy z Polską związane, przyczem zazwyczaj rozwijała się potem żywa dyskusja, rojąca się od antypolskich argumentów, które trzeba było doraźnie odpierać. Przez tę swoją odczytową kampanję, zakrojoną szeroko, zwalczył prof. Dyboski wiele uprzedzeń, rozjaśnił wiele fałszów, budził szacunek dla naszych zasług wobec kultury europejskiej.

Akcja prof. Dyboskiego, zakrojona szeroko, zniewoliła w pewnej mierze niektórych przynajmniej Anglików do zerwania z dotychczasowym, dorywczym trybem informowania się o Polsce, wskazała na potrzebę dokładniejszych o niej wiadomości. Już w czasie wojny informacje te ulegały widocznej

ewolucji, ciągłej korekturze. Można to stwierdzić, przeglądając roczniki almanachu Statesman's Year-book. Przed wojną światową podawał on Polskę, jako część składową Rosji, w 1918 Małopolskę i Poznańskie umieszczał w Austrji i Niemczech, w 1919 wciąż jeszcze znajdujemy Polskę pod ogólnem pojęciem Rosji, ale już zjednoczoną i „przygotowującą się do życia niepodległego", przyczem podaje się wcale dokładne informacje co do obszaru i ludności. Dopiero w 1921 r. odcięto tu ostatecznie Polskę od Rosji, ale na mapie dołączono do Litwy Grodno i Wilno. Jeszcze w 1922 r. wypisywał F. E. Whitton mocno naciągane wywody o przyczynach upadku Polski z widoczną tendencją zdyskredytowania odrodzonej Polski [1].

Rok 1922, w którym na terenie Anglji rozpoczął swoją działalność prof. Dyboski, oznacza więc pewien wyraźny zwrot w zakresie „poloników angielskich". Występuje wtedy m. in. na szerszą widownię dwóch wybitnych i autorytatywnych polonofilów. Prof. Sarolea w swych Listach o Polsce występuje w sposób zdecydowany i umiejętny w naszej obronie; przedmowę do tej książki pisze znakomity pisarz G. K. Chesterton; jest ona wielkim hymnem na cześć narodu polskiego [2]. Wprawdzie w pierwszym zeszycie oficjalnego organu Szkoły Słowiańskiej, jakim jest The Slavonic Review, rozpoczynający swój żywot w czerwcu 1922 r., mówi się wiele jeszcze o Rosji, sporo o Czechach i innych krajach wschodniej Europy, a o Polsce się milczy, ale już w drugim zeszycie znać energiczną i skuteczną ingerencję prof. Dyboskiego. Odtąd już stale w tem piśmie ukazują się polonika pióra polskich przeważnie autorów. Przegląd Słowiański staje się w ten sposób poważną pomocą w szerzeniu wiedzy o Polsce. Tutaj też zaczynają się pojawiać przekłady z poezji polskiej, spra-

---

[1] Por. recenzję prof. Konopczyńskiego w Przegl. Współcz. z r. 1922. Gorzej, że p. Whitton miał odwagę ogłosić swą elukubrację w poważnem międzynarodowem piśmie „Scientia" z marca 1922.

[2] Por. recenzję przez R. U. w Przegl. Współcz. 1922.

wozdania i recenzje z naszych nowości naukowych i literackich [1].

W r. 1924 wydał prof. Dyboski swoje wykłady o literaturze polskiej w dwóch tomikach, potem zaś wyszedł jego zarys historji polskiej [2]. Otwarły się w ten sposób nowe źródła informacyj dla zainteresowanych temi sprawami Anglików. Niestety, prof. Dyboski dłużej w Anglji nie mógł pozostać, wykładał jeszcze w letnim trymestrze r. 1924, poczem w jesieni r. 1927 placówkę tę objął aż po rok 1929/30 zawodowy już polonista, prof. J. Krzyżanowski, jako delegat Min. W. R. i O. P. Zkolei przejął te funkcje prof. W. Borowy i do dziś je pełni. Jest więc w tej pracy ciągłość, jest czas na rozejrzenie się w sytuacji, na wybór sposobów, problemów, prac odpowiadających zarówno brakom wiedzy o Polsce w Anglji, jak i specjalnym zainteresowaniom naszego delegata, na nawiązanie bliższego kontaktu z angielskimi polonofilami.

Delegat Min. W. R. i O. P. pełniący funkcje docenta Szkoły Słowiańskiej jest zarazem opiekunem wszelkich propolskich poczynań w dziedzinie kultury duchowej. Z urzędu zajmują się tem również nasze placówki dyplomatyczne i konsularne, ale jak gdzie indziej, tak i w Anglji praca ich jest raczej dorywcza i nie zawsze szczęśliwie improwizowana, zależna od zbyt wielu przypadkowych okoliczności. Natomiast delegat Min. W. R. i O. P. reprezentuje ciągłość pracy w tym zakresie, kładzie nacisk główny na informacje o charakterze naukowym, stara się o kontakt z elitą umysłową społeczeństwa, z ośrodkami uniwersyteckiemi. Jest to więc — jak dotąd — najważniejszy, stały już organ, szerzący wiedzę o Polsce. Mimo, że reprezentuje go tylko jednostka, niemniej jednak ciągłość pracy, jej stała kontrola — nadaje tej placówce do pewnego stopnia charakter osobnej instytucji, trwalszej niż jednostkowa działalność.

---

[1] Przegląd tych artykułów w Przegl. Współcz. z sierpnia 1928.

[2] W ostatnim czasie firma londyńska Allena wydała nową edycję tej książki.

Obserwując działalność naszych delegatów na przestrzeni kilku lat, t. j. od r. 1927 do 1931, można stwierdzić doniosłość tego rodzaju pracy, trwałość jej rezultatów, rozmaitość jej przejawów. Wykłady prof. Krzyżanowskiego i prof. Borowego ogarnęły w ciągu tych lat pięciu całość najważniejszych przejawów naszego życia literackiego i umysłowego od średniowiecza przez renesans, romantyzm i dzieje powieści w XIX wieku, aż po charakterystykę najwybitniejszych twórczych indywidualności XX-go wieku. Konkretny i trwały kształt przybierają te wykłady w druku. W ten sposób powstała cenna książka prof. Krzyżanowskiego o polskim romantyźmie [1] i jego koryfeuszach, w ten sposób krystalizują się portrety literackie czołowych literatów ostatniej doby w szkicach prof. Borowego [2]. Z wykładami w Szkole Słowiańskiej wiążą się też ściśle kursy języka polskiego i odczyty poza Londynem. Wskutek troskliwej opieki delegatów nad działem polskim w The Slavonic Review stale rozrasta się zasób dokładnych informacyj o Polsce i jej kulturze w języku angielskim. Do naszego delegata zwracają się wielokrotnie angielscy uczeni po informacje dotyczące naszej kultury lub związków jej z Anglją, delegat nasz z urzędu niejako współpracuje często w redagowaniu poloników angielskich, pomaga przy przekładach, korektach, podsuwa tematy, ułatwia angielskim polonistom zdobycie potrzebnych im książek. Dzięki intensywnej opiece naszego delegata udało się doprowadzić do tego, że jeden z młodych a uzdolnionych Anglików, p. G. Macdonald, wyprawił się w r. 1928 po starannem przygotowaniu na cały rok na studja do Polski.

Rzetelna i systematyczna praca naszych wysłanników oficjalnych, prowadzona przez lat szereg, poczynając od misji prof. Dyboskiego, poparta rosnącą wciąż liczbą poważnych

---

[1] Polish Romantic Literature, London 1930, str. 317.

[2] Prof. Borowy wykładał w r. 1930/31 o Kasprowiczu, Żeromskim, Wyspiańskim, Reymoncie i Staffie. Niektóre z tych portretów ukazały się w The Slavonic Review.

publikacyj o charakterze informacyjno - naukowym — zniewala angielską slawistykę, do niedawna jaskrawo jednostronną, do coraz to poważniejszego liczenia się z potrzebą znacznie większego niż dotąd uwzględnienia wiedzy o Polsce. Pierwszym, który tę potrzebę uznał i odpowiednio zakres swej pracy w uniwersytecie rozszerzył, jest slawista w uniw. w Cambridge prof. A. Goudy. Za tym przykładem z konieczności poprostu będą musieli pójść inni. A wskazują na to bardzo znamienne objawy: w czerwcu 1929 r. na konferencji nauczycieli języków słowiańskich w angielskich i szkockich uniwersytetach stwierdzono, że młodzież zaczyna stronić od studjum slawistyki ograniczonej do rzeczy wyłącznie rosyjskich. Trzeba więc liczyć się z tem, że w najbliższych już latach zacznie się wzmagać zainteresowanie kulturą polską wśród slawistów na angielskich wyższych uczelniach. Wtedy też wzrośnie szybko znaczenie naszej londyńskiej delegatury.

Niejednemu nasunie się na myśl pytanie: a jakież stanowisko w rozbudowie wiedzy o Polsce w Anglji zajmuje taka wyjątkowa indywidualność, jaką był i jest i będzie Józef Conrad-Korzeniowski? Związany z Polską pochodzeniem, młodością, węzłami rodzinnemi, znający naszą kulturę i język, interesujący się zawsze ruchem literackim w Polsce — mógł przecież Conrad zaważyć w obchodzącej nas sprawie więcej niż ktokolwiek. W czasie wojny zabierał on nieraz głos w polskiej sprawie, w utworach swoich nieraz wprost o Polsce mówił, w innych zaś raczej pośrednio o problemy polskie potrącał. Elementy polskie w jego twórczości — to problem niezwykle interesujący i aktualny. Biedzą się nad tem zarówno Anglicy (R. Curle), jak Francuzi (J. Aubry), Szwajcarzy (G. Morf) i Polacy (M. Kridl) i nierychło będzie tu można dojść do ostatecznych wyników. W każdym razie problem ten będzie zawsze niezwykle pociągający zarówno dla nas, jak dla Anglików i na tem polu niejednego będzie można zdobyć wśród nich polonistę. Tym sposobem zamknięty w sobie, stroniący od ludzi, zadumany nad tajnikami ludzkiej duszy wielki ten pisarz sprawie wiedzy o Polsce w Anglji

oddaje i oddawać będzie przysługi wielkie raczej pośrednio — jako wyjątkowo ciekawy kompleks psychiczny, jako wybitna indywidualność artystyczna, jako zawiły i misterny splot niewątpliwie polskich i niepolskich pierwiastków.

Na czoło polonofilów angielskich wysunął się głośny pisarz i publicysta G. K. Chesterton. Sympatja jego do Polski, zrodzona w czasach przedwojennych, wyszła ze stosunku raczej negatywnego i rozwijała się szybko, dochodząc do głosu w jego pismach, poezjach, artykułach, przemówieniach i odczytach. Działalność propolska Chestertona jest tak rozmaita i wielostronna, że odpowiada ona działalności osobnej instytucji, torującej Anglikom drogę do Polski. W czasie wojny Chesterton nieraz wymownie i mądrze głos w sprawie naszej zabierał, potem zaś bronił nas nieraz przed atakami, wskazywał na rolę naszą na wschodzie Europy, ostrzegał przed lekceważeniem spraw polskich. Zaproszony w r. 1927 przez Polski Klub Literacki, spędził wśród nas kilka tygodni, zebrał wtedy wiele obserwacyj i jeszcze mocniej z Polską się związał. W jego organie, jakim jest tygodnik G. K.'s Weekly, spotykamy stale artykuły i notatki, poświęcone naszym zagadnieniom. W dziedzinie szerzenia wiedzy o Polsce w Anglji Chesterton posiada swoją kartę osobną [1].

Do rozmiarów szanownej instytucji urasta też działalność p. Moniki Gardner, o której przedwojennych pracach wyżej wspomniałem. Pracuje ona z wyjątkową żarliwością i sumiennością w dziedzinie naukowo-popularyzatorskiej jako autorka obszernych, źródłowych monografij o najważniejszych przedstawicielach naszej literatury (monografja o Mickiewiczu z r. 1911, o Z. Krasińskim z 1918, o Sienkiewiczu z 1926), opartych na rozległem oczytaniu w naszej literaturze naukowej, gęsto okraszonych wyjątkami z dzieł. Książki te wprowadzają

---

[1] Stosunkiem Chestertona do Polski zajmuje się w osobnym rozdziale W. Borowy w swej znakomitej monografji o tym pisarzu (Wacław Borowy, G. K. Chesterton, Kraków 1929, str. 200 — 211), stamtąd też głównie czerpię moje informacje.

doskonale angielskiego czytelnika w studjum autorów, zachęcają do wczytania się w ich dzieła. Pani Gardner uwzględnia też w szerokiej mierze w swych pracach naszą historję (monografja o Kościuszce z 1918 r., książka „o polskim idealiźmie narodowym" z 1915 r., opowiadania z dziejów Polski dla młodzieży z 1928 r.), na liście swoich poloników posiada też wiele artykułów i recenzyj w perjodykach angielskich (o ks. Budkiewiczu, o powstaniu 1863 r., o wygnańcach polskich w Rosji, o Słowackim, Kasprowiczu i t. d.). Osobny dział jej pracy stanowią przekłady — zawsze doskonałe, na gruntownej znajomości polszczyzny oparte (Kłopoty Kacperka Z. Szczuckiej, wydane w 1928 r., Pożoga w 1927, wreszcie tom nowel Sienkiewicza z 1932 r.). Pani Gardner, to drugi filar angielskiego polonofilstwa, pracowniczka niezmordowana i bezinteresowna.

Powojenny poczet większych studjów naukowych, poświęconych naszej kulturze lub zagadnieniom związanym z nią ściśle, a napisanych przez Anglików — nie jest wprawdzie na ilość bogaty, ale znajdziemy w nim wzamian rzetelne, źródłowe i szeroko zakreślone prace. Do wymienionych już monografij p. Gardner dodać tu należy dzieło slawisty z Liverpool prof. A. Bruce Boswell Polska i Polacy (1919), oparte na wrażeniach przedwojennych autora, który przez lat kilka pracował w biblj. Zamoyskich w Warszawie, następnie rzecz o Szekspirze w Polsce p. J. Calina Nicol[1], opartą również na studjach w Polsce. Prawdziwą niespodzianką jest książka, którą W. J. Rose przedłożył wydziałowi filozoficznemu Uniw. Jagiellońskiego, aby w nim uzyskać tytuł doktora. Jest to źródłowe obszerne studjum o Stanisławie Konarskim i jego reformie szkolnictwa[2]. Tenże autor wydał w r. 1919 wybór

---

[1] Shakespeare in Poland, London, Oxford Un. Press 1923. Por. recenzję prof. Windakiewicza w Przegl. Współczesnym 1923, czerwiec.

[2] Stanislas Konarski Reformer of Education in XVIII-th Century Poland. London, J. Cape, 1929, str. 288.

z Ojcze Nasz Cieszkowskiego z obszernym wstępem [1]. W ostanim znów czasie wyszła monografja J. B. Mortona o królu Sobieskim (1932). Rozmaitość tematów tych dzieł, rozległość i gruntowność włożonej w nie pracy może być miarą wyników, do jakich doszła powojenna wiedza o Polsce w Anglji.

Wobec tych prac na dalszym już planie należy umieścić przekłady utworów naszej literatury, których liczba wciąż się pomnaża i ogarnia dzieła od. J. Kochanowskiego do Z. Kossak Szczuckiej i Weyssenhofa. W pracy nad przekładami klasyków polskich współdziała z angielskimi tłumaczami bardzo wydatnie szkoła amerykańskiego slawisty prof. G. R. Noyes'a, dzięki któremu pokaźny już zasób klasycznych utworów naszej literatury stał się dostępny anglosaskiemu czytelnikowi. Z reguły prawie przekłady ze szkoły prof. Noyes'a ukazują się najpierw choćby tylko we fragmentach w The Slavonic Review, zanim wyjdą w osobnych książkach [2]. Są to przeważnie publikacje o charakterze raczej naukowym, ze wstępami i komentarzem, zresztą niezbędnym dla obcego czytelnika. Pozatem wymienić należy Chłopów w przekładzie H. Dziewickiego (1925), Nieboską (z przedmową Chestertona), Irydjona, nowele Sienkiewicza, Popioły, Sobola i Pannę, Ziemię Obiecaną, Pożogę (1930). Niektóre z tych przekładów ukazują się w osobnej „serji polskiej", niektóre znów wchodzą w skład wielkiego zbiorowego wydawnictwa Everyman's Library.

Jeżeli teraz do tych powojennych anglosaskich trudów, pomnażających wiedzę o naszej kulturze, dodamy wcale inten-

---

[1] Por. recenzję książki o Konarskim pióra J. Krzyżanowskiego w Przegl. Współcz. 1930, maj. Czytamy tu, że W. Rose przygotowuje większe dzieło o „Myślicielach polskich".

[2] Z tej szkoły wyszły dotąd następujące przekłady: Odprawa posłów, Treny, Dziady II i III, Wallenrod, Pan Tadeusz (prozą), Anhelli, Damy i huzary, Irydjon i szereg mniejszych utworów. Przekłady te omówił w Przegl. Współcz. prof. Dyboski i prof. Krzyżanowski. Pod kierunkiem prof. Mitany przełożono Mazepę (Ann Arbor 1929).

sywną pracę naukowo-informacyjną z naszej strony, wyrażającą się w działalności naszych stałych delegatów w Szkole Studjów Słowiańskich, w publikacjach polskich autorów, ogłaszanych w jęz. angielskim, a obejmujących zagadnienia od sztuki zdobniczej (studjum J. Warchałowskiego o sztuce dekoracyjnej w Drawing and Design z 1927) do problemów gospodarczych, jeśli uwzględnimy odczyty polskich prelegentów, koncerty w Anglji naszej muzyce poświęcone przez naszych muzyków (z J. Paderewskim na czele), ogromne propagandowe znaczenie kilkakrotnych już wypraw naszych harcerzy na zloty międzynarodowe skautów, urządzane w Anglji, oraz tak imponujący pokaz powojennych wysiłków, jakim była Powszechna Wystawa Krajowa z r. 1929, którą niejeden Anglik oglądał — to złoży się to na bilans wcale pocieszający, z roku na rok coraz bogatszy i rozmaitszy.

Od czasów wojny światowej stwierdzić trzeba szereg wyłomów w murze angielskiej ignorancji i obojętności w stosunku do Polski i jej kultury. Najpotężniejszym bezwątpienia uderzeniem w ten mur oporny i tak twardy była odbudowa państwowości polskiej, drugiem, równie potężnem uderzeniem była nasza wojna z r. 1920. Trzeciem co do siły działania mogła się stać Powszechna Wystawa z r. 1929, o ileby ją pokaźna ilość wybitnych Anglików starannie zwiedziła. Nad dalszemi wyłomami pracuje dziś skutecznie kilka dzielnych jednostek z naszej strony i grono naszych szczerych angielskich przyjaciół. Jakże trafiającym do przekonania przeciętnego Anglika argumentem, przemawiającym za bliższem poznaniem egzotycznej Polski, są okręty linji polsko-brytyjskiej, krążące między Gdynią a portami Anglji! Pojawiają się u nas zrzadka goście z Anglji. W r. 1928 zwiedzała nasz kraj wycieczka pedagogów angielskich, przyjmowaliśmy u siebie Chestertona, a w czasie zjazdu Pen-Clubów Galsworthy'ego; w ostatnich znów tygodniach gościliśmy w kilku miastach teatr szkolny jednego z kolegjów angielskich. Nie można też pominąć faktu istnienia pewnego zainteresowania Polską wśród młodzieży wyższych szkół angielskich. Zasługi niemałe

położył na tem polu z naszej strony p. Witold Chwalewik, wygłaszając w tych właśnie kołach referaty i zakładając w Londynie w r. 1929 „Koło Akademickie Polsko - Angielskie", liczące około 40 członków, prawie wyłącznie Anglików; podobne Koło studentów założył on też w Dublinie.

Uważne zestawienie stanu rzeczy w zakresie wiedzy o Polsce w Anglji w latach przedwojennych, w okresie wojny światowej i obserwacja zmian w tej dziedzinie w latach następnych, zniewala do optymistycznych horoskopów na najbliższą przyszłość.

Roman Pollak.

(C. d. n.)

SAMORZĄD UCZNIOWSKI W POLSCE

Pośród różnych metod wychowawczych, stosowanych do młodzieży w jej życiu szkolnem, szczególną wagę i rozpowszechnienie osiąga obecnie tak zwany samorząd szkolny, czyli, ściślej rzecz nazywając, samorząd uczniowski[1]. Jeżeli ten środek pedagogiczny uzyskał tak wielkie znaczenie w szkolnictwie współczesnem, to zawdzięcza się to jego bardzo wielkiej elastyczności, zezwalającej na nader rozmaite zastosowanie, a przedewszystkiem przy realizacji nowych haseł wychowawczych, jak wyrabianie samodzielności ucznia, popieranie jego aktywności, wychowanie uspołeczniające.

Metoda ta, która dzisiaj dopiero nabrała wartości zasady programowej, powstała już dawniej pod wpływem różnych potrzeb natury miejscowej i mocą tradycji zachowywana była w swych nader rozlicznych odmianach w pewnych typach szkolnictwa i pewnych zakątkach ziemi. Dopiero wysunięcie potrzeby ogólnej ćwiczenia uczniów w układaniu sobie form współżycia i współdziałania objęła te rozliczne metody jednem pojęciem samorządu szkolnego.

Możnaby tedy pomiędzy temi rozmaitemi metodami wychowania szkolnego w kierunku przygotowania do przyszłej działalności w społeczeństwie ustalić pewne typy narodowe,

---

[1] Do tego bowiem sprowadza się pojęcie samorządu szkolnego, stosowanego jako metoda wychowawcza. Nie ma się tu przecież na względzie ani autonomji szkół, rządzących się własnemi prawami (jak np. autonomja szkół akademickich), ani też autonomji pewnych ciał, rządzących szkolnictwem w granicach gmin lub prowincyj. Dla rozgraniczenia tych pojęć wskazane jest przeto stosowanie terminu „samorząd uczniowski", użytego przez A. Ferrière'a w jego pracy: L'autonomie des écoliers, Neuchatel — Paris (1920).

jako wyrazy ogólnej idei w zastosowaniu do odrębnych warunków bytu szkolnego i zadań, stawianych szkole. Jako takie stosunkowo najbardziej swoiste typy samorządu uczniowskiego dałyby się może wymienić amerykański, angielski, niemiecki i polski. W nich, wprawdzie nie w swej całości dzisiejszych aspiracyj, bądź co bądź w momentach najbardziej charakterystycznych, idea samorządu uczniowskiego znalazłaby swe odzwierciadlenie. Nie wchodząc w szczegóły dość znanych z relacyj specjalnych urządzeń wymienionych typów, możnaby jako zasadniczą przesłankę typu amerykańskiego wskazać dążność do oswojenia i wyszkolenia ucznia w formach życia politycznego w swoim kraju, jako cechę typu angielskiego — pomoc wzajemną w nauce jako też umiejętność kierowania i rozkazywania, jako cechę typu niemieckiego — znajdowanie form organizacyjnych dla zaspokojenia swych zainteresowań umysłowych i potrzeb uczuciowych, jako cechę typu polskiego — solidarne działanie w kierunku osiągnięcia wzajemnie sugerowanych ideałów. Oczywiście, jak wszystkie te typy nie wyczerpują wszystkich zadań, wiążących się dzisiaj z ideą samorządu uczniowskiego, tak z drugiej strony nie ostały się one w swej czystości, będąc — zwłaszcza dzięki osmozie ideowej — pod wzajemnym wpływem i uzupełniając się przeto wzorami skąd inąd czerpanemi. W każdym razie formy samorządu uczniowskiego, przejmowane nawet z innego gruntu, musiały przebywać drogę zetknięcia z ideami rodzimemi, musiały ulec swoistym warunkom ich zastosowania w innem otoczeniu i przeto przedstawiają doniosły materjał eksperymentalny, którego wyzyskanie może przynieść pogląd na ogólny stan i wyniki różnych zasad samorządu szkolnego.

Do tego celu przyczynić się może przedewszystkiem poznanie faktycznego stanu rzeczy, możliwie najwszechstronniejsze i źródłowe odzwierciadlenie tego, co, jak i po co się robi w zakresie samorządu uczniowskiego w różnych krajach, oraz jakie wyniki się osiąga zarówno w tym zakresie, jak i w zakresie dalszych celów, do których metoda ma prowadzić.

I. GENEZA I METODA.

Te zadania, jak przypuszczać należy, postawiło sobie Międzynarodowe Biuro Wychowania (Bureau International d'Education) w Genewie, rozpisując na wiosnę 1930 r. obszerną ankietę do wszystkich krajów świata, gdziekolwiek samorząd uczniowski (self-governement) jest stosowany. Nie wchodząc w zagadnienie trudności tak szeroko podjętej ankiety, której opracowanie, trwające lata, stawiać może pod znakiem zapytania samą aktualność i miarodajność wyników tej pracy, mamy zamiar na podstawie obszernych materjałów, otrzymanych w odpowiedzi na ankietę w Polsce, spróbować zarysować obraz stanu samorządu uczniowskiego w szkołach polskich. Uważamy przytem za obowiązek naukowy przytoczyć nasuwające się zastrzeżenia, dotyczące naukowej wartości metody ankietowej wogóle, jak również ankiety, będącej podstawą otrzymanych materjałów.

Metoda ankietowa, mająca od niedawna nader szerokie rozpowszechnienie i stosowana (z rozmaitym skutkiem) również w psychologji i pedagogice, ma pochodzenie statystyczne. Jak statystyka, ma ona też na celu pewne możliwie najdokładniejsze liczbowe zestawienie stosunków w stanie aktualnym jakiegoś zagadnienia; jako „różnica swoista" (differentia specifica) występuje w ankiecie zależność danych od indywidualnego poglądu i osobistych dążeń uczestników. Niedokładności statystyki odbijają się tedy w ankiecie w sposób spotęgowany. Już sam wybór zagadnienia statystycznego narusza przecież aspiracje do „objektywnego" konstatowania rzeczywistości. Zawsze przecież można zadać pytanie, dlaczego właśnie ten, a nie inny stosunek stał się zagadnieniem, dlaczego właśnie to, a nie co innego pragnie się „konstatować". Dzieje się to niewątpliwie dla jakiegoś celu, stawianego z subjektywnego punktu widzenia, wiązanego z jakąś przypisywaną tym właśnie danym wartością. Ten subjektywny punkt widzenia występuje w silniejszej jeszcze mierze w podziale zagadnienia na strony, z których jest rozpatrywane. Te same

fakty mogą być zasadniczo grupowane jak najrozmaiciej, bowiem faktów identycznych niema i dla nadania im arytmetycznej jednorodności, dla umożliwienia ich obliczenia należy traktować je abstrakcyjnie, t. zn. pod jednym tylko wskazanym właśnie kątem widzenia, a w oderwaniu od wszystkich innych różnic. To też w zupełnie dokładnej statystyce należałoby przeprowadzić tyle podziałów, żeby wkońcu umożliwiały dotarcie do faktów jednostkowych — przedsięwzięcie o tyle niemożliwe, ile że wszelkiej statystyce zależeć musi na możliwie największych „masowych" liczbach. Dwie te zasadnicze tendencje statystyki, mające nadawać jej ścisłość, są w wyraźnej z sobą sprzeczności: im większą osiąga się ścisłość wyników pod względem rozpiętości faktów, tem mniej ścisła jest odpowiedniość tych wyników w stosunku do faktów szczegółowych.

W ankiecie zdążającej do ustalenia faktów, znajdujących odbicie w indywidualnych poglądach, te ogólne trudności statystyki znacznie się pogłębiają. Przedewszystkiem wybór przedmiotu, poddanego statystycznemu opracowaniu, bardziej jest narażony na subjektywność w przypisywaniu zagadnieniu wartości pod kątem widzenia jakiegoś celu dalszego. Fakty zebrane i ujęte w liczbowe stosunki mają silniejszą tendencję do wpływania celowego na dalsze ukształtowanie rzeczywistości, mają większą tendencję normatywną. Tymczasem zaś błąd (często świadomy) statystyki w jednorodnem traktowaniu faktów różnych pod jednym kątem widzenia jest w ankiecie znacznie większy, niż w statystyce faktów fizycznych, gdyż jakość odpowiedzi ankietowych jest nader różna i ilość nie może i nie powinna być decydująca. Nie powinna tem bardziej, że gdy wyczerpanie danych w statystyce faktów fizycznych może być z łatwością urzędowo przeprowadzone, ankieta w większości wypadków polega na odpowiedziach dobrowolnych, a trudno o gwarancję, że odpowiedzi są udzielane wyłącznie przez tych, co mają coś do powiedzenia. W dodatku odpowiedzi mogą być udzielane z pewną tendencją i nie zawsze na ich wiarogodności ma się prawo polegać. Ankieta ma tedy

pewną wspólność z zabiegiem plebiscytowym, stosowanym jednak w sprawach politycznych, gdzie głos jednostki jest zasadniczo równy innym i ma stanowić o pewnem celowem dalszem ukształtowaniu stosunków. Ankieta tego celu posiadać nie może, ponieważ elementy składające się na jej wynik nie mają zasadniczo równej jakości, jednakże stopień wartości tych elementów nie da się objektywnie ocenić i przeto ankieta nie może mieć znaczenia normatywnego.

Odpowiedzi ankietowe nietylko nie są równowartościowe, lecz, co gorsza, nie są równoznaczne. Podział zagadnienia na strony nie daje się w zakresie spraw przekonaniowych ściśle przeprowadzić. Inaczej mówiąc, poszczególne pytania ankiety nie dają się tak sformułować, aby się wzajemnie wyłączały i na siebie nie zachodziły. Wskutek tego są rozmaicie interpretowane i odpowiedzi na jedne są odpowiedziami na inne lub odpowiedziami na pytania wcale nie zadane, a w każdym razie niezawsze mogą być liczone jako równoznaczne nawet przy jednakowem brzmieniu. Zdarza się zresztą, że pytania są wogóle niezrozumiane lub określane w odpowiedziach jako niezrozumiałe. Zaszło to w ankiecie naszej parokrotnie i — rzecz ciekawa — pojedyńczo, przy różnych pytaniach, t. zn. ktoś określał jako niezrozumiałe takie pytanie, na które inni bez zastrzeżeń odpowiadali.

Jeżeli w ten sposób ankieta nie może dać tego, co pewnym bezkrytycznie w liczby wierzącym osobom dać obiecuje, t. j. ścisłego i bezapelacyjnego, bo matematycznie wyrażonego objektywnego stanu rzeczywistości na jakimś jej odcinku, dla stwierdzenia zagwarantowanej większością głosów wyższości pewnych jej form, to nie znaczy, że wogóle jest jako metoda naukowa bez wartości i że nie może być z pożytkiem stosowana. Dać bowiem może tymczasowy i przybliżony obraz, ujęty możliwie statystycznie, stosunków i poglądów większości ludzi, którzy w zakresie pewnego zagadnienia zdobyli indywidualnie oraz lokalnie uwarunkowane i ograniczone doświadczenie. Przytem wyraz statystyczny tego zestawienia jest nietyle gwarancją ścisłości matematycznej, ile środkiem ekono-

micznym i ilustracyjnym dla pewnych sytuacyj zbliżonych, pod któremi kryje się nieskończona rozmaitość form, zasad, motywów i aspektów indywidualnych myśli i skojarzeń. Pewnych stwierdzonych przez te liczby większości nie należy też ujmować jako racji do normowania ruchu w tym kierunku i duchu, lecz tylko jako charakterystyczne skutki, otrzymywane przy stosowaniu pewnych pokrewnych metod, przy istnieniu podobnych warunków i przy działaniu wspólnych idej i celów.

Takie również zadanie i granice może mieć ankieta, rozpisana przez Międzynarodowe Biuro Wychowania, w zastosowaniu do materjału zebranego w szkołach powszechnych i średnich ogólnokształcących oraz zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce.

Przedstawiając w swych wynikach ujęty możliwie statystycznie przybliżony obraz prądów i poglądów na metodę samorządu w szkolnictwie polskiem, da ona równocześnie możność porównania rozmaitych, często samorodnych, wysiłków i prób w tym kierunku, a także zapoznania się z różnemi związanemi z tem zagadnieniami, na które natrafili poszczególni wychowawcy w swych doświadczeniach.

Brzmienie ankiety w przekładzie polskim jest następujące.

KWESTJONARJUSZ O SAMORZĄDZIE SZKOLNYM.

Uprasza się o umieszczenie w wolnych miejscach odpowiedzi, krótkich obserwacyj, albo też znaków, pod któremi odpowiedzi umieszczone są na oddzielnych arkuszach.

A. Geneza i historja Pańskiego doświadczenia (eksperymentu).

1. Jakie są przyczyny wprowadzenia przez Pana(nią) samorządu szkolnego?
2. Czy uczył(a) Pan(i) w klasach, gdzie nie było samorządu szkolnego?
3. Czy miał(a) Pan(i) trudności z utrzymaniem karności?
4. Jakie pobudki skłoniły Pana(ią) do wyrzeczenia się systemu, stosowanego przedtem?
5. Czy stosował(a) Pan(i) samorząd bez stadjów przejściowych?
6. Jakie stadja przejściowe Pan(i) zaprowadził(a)?

7. Czy wprowadził(a) Pan(i) samorząd:
   a) pod wpływem studjów teoretycznych (jakich?), pod wpływem jakiego praktyka, czy autora?
   b) czy miał(a) Pan(i) okresy wątpliwości?
   c) od jakiego czasu rozpoczął(ęła) Pan(i) stosowanie samorządu?
   d) czy będzie go Pan(i) prowadził(a) bez zmian, czy też z jakiemiś zmianami?
8. Czy mogłby(łaby) Pan(i) zdać sprawę ze swoich doświadczeń?
9. Jaki cel pragnie Pan(i) zasadniczo osiągnąć?

B. Opis doświadczenia.

1. W jakim wieku są Pańscy wychowańcy?
2. Dla jakiego wieku samorząd jest najodpowiedniejszy zdaniem Pana(i)?
3. Z jaką płcią udaje się lepiej?
4. Czy istnieje szczególna korzyść przy zastosowaniu samorządu w klasach mieszanych?
5. Czy dzieci różnych środowisk społecznych reagują na samorząd jednakowo?
6. Czy wywiera na to wpływ inteligencja dzieci?
7. Czy stosuje się samorząd:
   a) w całej szkole?
   b) w jednej klasie?
8. Kiedy stosuje Pan(i) samorząd:
   a) w klasie?
   b) podczas rekreacji?
   c) w innym czasie?
   d) w całem nauczaniu?
   e) w niektórych gałęziach? w jakich?
9. Jaki system Pan(i) stosuje:
   a) całkowitą demokrację? [1]
   b) monarchję konstytucyjną? [1]
10. Jak drobne obowiązki porządkowe (otwieranie okien, rozdawanie zeszytów, zbieranie papierków) podzielone są między uczniów:
    a) czy przez nauczyciela?
    b) przez samych uczniów (dobrowolne zgłoszenie się)?
    c) przez wybory?
11. Czy klasa Pańska ma „przodownika" (szefa), czy też poprzestaje na rozdzieleniu godności (urzędów)?
12. Czy dzieci wybierają przodownika?
    a) czy każde dziecko może zostać przodownikiem?

---

[1] Według terminologji Fernière'a, L'autonomie des écoliers.

b) czy korzystne jest według Pańskiego doświadczenia:
α) pozwolić każdemu dziecku zostać przodownikiem?
β) wybierać dzieci ze względu na ich zdolności?
γ) wychowywać przodowników?

13. Czy, zdaniem Pańskiem, samorząd ujawnia istnienie „przodowników naturalnych", „menerów"?
14. Jakie są stosowane sankcje:
a) pozytywne (nagrody)?
b) negatywne (kary)?
15. Kto wybiera sankcje:
a) nauczyciel?
b) uczniowie?
c) obie strony (w jaki sposób)?
16. Kto je stosuje:
a) nauczyciel?
b) uczniowie?
c) obie strony (w jaki sposób)?
17. Czy powierza Pan(i) wychowańcom sąd nad winnymi we wszystkich wypadkach?
18. Czy każe Pan(i) sądzić winnego:
a) całej grupie samorządowej?
b) sądowi wyznaczonemu?
19. W ostatnim wypadku, jak jest wyznaczony:
a) przez nauczyciela?
b) przez uczniów?
c) przez obie strony?

C. Wyniki.

Wychowanie moralne.

1. Jakie są ogólne wyniki systemu stosowanego przez Pana(ią)?
2. Czy może Pan(i) stwierdzić, jako skutek systemu, u wszystkich uczniów lub u ich części:
a) pomyślny rozwój ducha pomocy wzajemnej?
b) niewłaściwą dążność do wysuwania się na czoło?
c) chęć krytykowania i obmowy?
d) wzrost poczucia odpowiedzialności?
e) skłonność do sądzenia i sprawiedliwości?
f) większe panowanie nad sobą?
g) poszukiwanie kompromisu?
h) skłonność do intryg i tworzenie koteryj?
i) pewien sceptycyzm?
j) nadmierną ufność do własnego zdania i pewność siebie?
3. Czy samorząd ułatwia samowychowanie (instynkty ucznia, wola, urobienie charakteru)?

4. Czy dzięki zastosowaniu samorządu objawia się charakter indywidualny wychowańców?
5. Czy system ten pozwolił Panu(i)poznać lepiej wychowańców pod względem moralnym?
6. Czy zdarzyło się, że dzieci posługują się samorządem, aby wywierać wpływ wychowawczy na któregoś ze swych kolegów, np. powierzając mu odpowiedzialne czynności?

Wychowanie umysłowe.

1. Jakie są ogólne wyniki systemu stosowanego przez Pana(ią)?
2. Czy wydaje się Panu(i), że samorząd szkolny rozwinął u Pańskich wychowańców, albo u ich części:
   a) zdolność zrozumienia cudzego punktu widzenia i dyskutowania objektywnego?
   b) skłonność do przemawiania nawet, kiedy się niema nic do powiedzenia?
   c) zamiłowanie do analizy?
   d) zmysł krytyczny?
   e) nowe zainteresowania?
3. Jaki istnieje u Pana(i) stosunek pomiędzy samorządem szkolnym a pewnemi metodami pracy aktywnej, np. pracy grupowej?

Wychowanie społeczne.

1. Jakie są ogólne wyniki systemu, stosowanego przez Pana(ią)?
2. Czy samorząd szkolny dał wychowańcom dokładniejsze pojęcie o tem, czem jest:
   a) prawo?
   b) sąd?
   c) podział władz?
3. Czy Pan(i) uważa, że samorząd jest zdolny dawać dzieciom wychowanie obywatelskie?
4. Czy wychowańcy Pańscy mieli sposobność do zastanawiania się praktycznie nad kwestją praw mniejszości (narodowych, wyznaniowych i t. d.) i poszukiwania rozwiązania sprawiedliwego?
5. Czy mieli sposobność do poddania różnicy zdań sądowi polubownemu?
6. Czy samorząd szkolny sprzyjał podziałowi uczniów na stronnictwa o różnych zdaniach?
7. Czy miał niedogodne strony dla życia klasy?

Zastrzeżenia.

1. Jeżeli Pan(i) zrezygnował(a) z samorządu szkolnego, to dlaczego?

2. Czy sądzi Pan(i), że następujące dwie przeszkody są rzeczywiste w każdym wieku:
   a) niesprawność dzieci w sprawach organizacyjnych?
   b) ich niezdolność do wymierzania kar odpowiednich?
3. Prosimy o podanie osobistej krytyki samorządu szkolnego.
4. Jakie są mocne i słabe punkty tej metody?
5. Czy samorząd jest:
   a) ułatwieniem wysiłków nauczyciela?
   b) czy utrudnieniem?
6. Czy samorząd przyczynił się do powstania rywalizacji pomiędzy grupami analogicznemi do partyj politycznych wśród dorosłych?

U z u p e ł n i e n i a w ł a s n e.

Czy miał(a)by Pan(i) do nadmienienia uwagi własne, nieprzewidziane przez powyższy kwestjonarjusz?

Imię i nazwisko odpowiadającego: . . . .
Stanowisko: . . . .
Szkoła: . . . .
Miejscowość: . . . .

Układ i sama problematyka samorządu uczniowskiego w tym kwestjonarjuszu wynika w sposób bezpośredni z ujęcia tej sprawy przez Adolfa Ferrière'a w jego wyżej przytoczonem dziele, szczególnie popularnem właśnie na terenie genewskim, gdzie autor jest profesorem. Odpowiadający niezawsze (a nawet dość rzadko) znali to dzieło i niektóre zagadnienia nie były dla nich dość jasne w sformułowaniu kwestjonarjusza. Tak np. na pytanie (B. 9): „Jaki system Pan(i) stosuje: całkowitą demokrację, czy monarchję konstytucyjną?" odpowiadano nieraz sprzecznie z własnemi bliższemi wyjaśnieniami lub z zeznaniami innych nauczycieli z tej samej szkoły; było to niewątpliwie wynikiem różnego rozumienia tych terminów. Inna sprawa, że niekiedy ustrój samorządu nie dawał się całkowicie podporządkować tej alternatywie. Również często nie rozumiano (pyt. B. 13) pojęcia „przodowników naturalnych", odróżniając je od synonimu „menerów", lub (pyt. C. 2 e) pojęcia „sądzenia", odróżniając je od synonimu „sprawiedliwości". Bardzo wiele wypadków niezrozumienia było przy pytaniu

(C. Wychowanie umysłowe, 3), dotyczącem łączności samorządu uczniowskiego z metodami pracy aktywnej, stosowanej u nas jeszcze dość rzadko w formie „pracy grupowej". Pytanie to ma dla Ferrière'a zasadnicze znaczenie [1].

Inne jeszcze nieporozumienia powstawały wskutek niedość ściśle rozgraniczonych pytań (A. 1, 4 i 9), dotyczących przyczyn, pobudek i celów wprowadzenia samorządu uczniowskiego; nieraz wprost zamiast odpowiedzi na jedno z tych pytań odwoływano się do odpowiedzi już udzielonej na inne z nich. Niedość jasno, jak się okazuje, brzmiało (wina przekładu?) pytanie (A. 3), dotyczące karności przed wprowadzeniem samorządu: niektórzy rozumieli to jako sprawę karności w samorządzie.

Te i inne, drobniejsze i rzadsze, nieporozumienia są w każdej ankiecie, dokonywanej zaocznie, nieuniknione. Dowodzi to, oprócz wieloznaczności naszej mowy, również niemożliwości ścisłego rozgraniczenia i usystematyzowania wszelkiej żywej rzeczywistości — zasadniczej przyczyny niedoskonałości wyników każdej ankiety. Wyrównanie przesunięć w różne strony osiąga się dzięki „masowości" odpowiedzi, tak iż ostatecznie przybliżony obraz nie powinien doznawać poważniejszego zniekształcenia. W naszej zaś ankiecie ten czynnik „masowości" występuje w sposób zdecydowany.

Ankieta została w listopadzie 1930 r. rozesłana przez Ministerstwo W. R. i O. P. do szkół powszechnych i średnich ogólnokształcących za pośrednictwem Kuratorjów Okręgów Szkolnych z następującą wzmianką: „Jakkolwiek organizatorom zależy na jak największej obfitości materjału, wszelako ze względu na techniczną niemożliwość zebrania w krótkim czasie informacyj o każdej szkole... oraz ze względu na często występującą jednostajność w stosowaniu wymienionych metod

---

[1] „Qui sait si les echecs rencontrés dans les tentatives d'application du régime de l'autonomie des écoliers faites dans les écoles officielles ou privées, n'est pas dû tout simplement au fait que l'enseignement y est encore dogmatique et que l'on néglige la culture de la reflexion personnelle?" Op. cit., str. 274.

zaleca się wybór takich szkół, gdzie metody te dały ciekawsze wyniki (dodatnie lub ujemne)".

Odpowiedzi napływały (mimo wcześniejszego terminu) do połowy marca 1931 r. W dniu 15 marca lista odpowiedzi została zamknięta. Prócz wymaganych odpowiedzi ze szkół powszechnych, gimnazjów oraz seminarjów nauczycielskich nadeszły także z Kuratorjum Okręgu Szkolnego Łódzkiego odpowiedzi z kilku szkół zawodowych; z braku materjału porównawczego z innych stron kraju nie zostały one uwzględnione.

Wszystkich odpowiedzi uwzględnionych jest równo 400; liczba ta rozkłada się w nierównomierny sposób na poszczególne okręgi szkolne i poszczególne typy szkół. Obliczenie procentowego stosunku odpowiedzi do ogółu szkół danego typu na danem terytorjum nie zostało przeprowadzone, gdyż wobec zasady wyboru szkół, powoływanych do odpowiedzi, nie dawałoby miary rozpowszechnienia omawianej metody w różnych stronach kraju. Wszelako dla wykrycia ewentualnych różnic dzielnicowych kolejność ich rozpatrywania została ustalona według województw centralnych, kresowych na wschodzie, kresowych na zachodzie i południowych; dopiero w ich obrębie następował podział według typów szkolnych.

Wykaz liczbowy odpowiedzi

Okrąg Szkolny	Szkoły powszechne	Gimnazja państwowe	Gimnazja niepaństw.	Seminarja nauczyc	Razem
Warszawski	44	23	13	7	87
Łódzki	11	4	10	1	26
Lubelski	36	23	9	4	72
Wileński	4	—	—	—	4
Poleski	15	1	—	1	17
Wołyński	20	6	—	—	26
Poznański	27	9	—	1	37
Pomorski	9	10	3	—	22
Śląski	7	—	—	1	8
Krakowski	29	11	2	4	46
Lwowski	28	11	5	11	55
Razem . . .	230	98	42	30	400

Naogół odpowiedzi dają obraz bogaty, różnostronny, ale i różnolity; odpowiedzi są często rozbieżne i z trudem dają się rozgrupować; tam, gdzie polegały poprostu na „tak" lub „nie", są nawet sprzeczne i nie dają zdecydowanej większości. Należałoby w tych wypadkach zdawać sprawę ze swoistych warunków (czas, miejsce, sfera dzieci, tempo inicjatywy, zdolność i doświadczenie wychowawcy). Toby doprowadziło do zbioru opisów monograficznych, który nie dałby żadnej syntezy. Aby połączyć jedno z drugiem, do ogólnych liczbowych, w miarę możności, zestawień odpowiedzi, naogół sprzecznych, dodane są motywy indywidualne, oświetlające, nieraz w sposób nieoczekiwany, rozpatrywane zagadnienie. Mnóstwo tedy charakterystycznych uwag, płynących z głębokiego rozumienia psychiki dziecka i powołania nauczyciela, zabarwia ten suchy wykaz. Uwagi niezawsze przytoczone są dosłownie. Dosłowności, jakkolwiek z pewnych względów pożądanej, staje na przeszkodzie to, że: 1) myśli się powtarzają, 2) często wypowiadane są zbyt wielosłownie, tak iż oryginalne odpowiedzi byłyby nużące i pomnożyłyby miejsce przynajmniej w trójnasób, 3) wypowiadane bywają nieraz nieudolnie, niewprawnie, błędnie pod względem językowym.

Jeżeli ta praca dochodzi do skutku i ma jakąś wartość, to zawdzięcza to przedewszystkiem dobrowolnemu udziałowi nauczycieli, którzy nie szczędzili trudu, aby podzielić się z ogółem swemi doświadczeniami. Współpraca ta nie powinna być bezimienna. Lista uczestników ankiety umieszczona jest na końcu niniejszej pracy; poszczególne przytaczane wypowiedzi i uwagi oznaczone są numerami, odpowiadającemi kolejności w tej liście. Może to mieć i to praktyczne znaczenie, że uczestnicy ankiety, jak również inni czytelnicy, zainteresowani pewnemi formami samorządu, wprowadzonemi przez pewnych nauczycieli, będą mogli porozumieć się z twórcami, czy wykonawcami tej formy co do bliższych szczegółów. Mimowolna więc współpraca dla ankiety pociągnęłaby w ten sposób świadomą współpracę na terenie samej działalności pedagogicznej.

Po analizie odpowiedzi na kwestjonarjusz usiłuję skupić

w ogólnym obrazie rysy, wyróżniające samorząd uczniowski w szkołach polskich, i wyjaśnić niektóre rozbieżności w odpowiedziach.

W końcu przytoczone są wyciągi z niektórych nadesłanych przy odpowiedziach statutów i regulaminów.

II. OBRAZ ANALITYCZNY.

Przy rozbiorze odpowiedzi na ankietę posuwamy się kolejno według punktów samej ankiety, przyczem odpowiedzi, umieszczone przy pytaniach niewłaściwych, zostają przeniesione i uwzględnione we właściwych miejscach.

A. Geneza i historja doświadczenia.

1. Jako właściwe przyczyny wprowadzenia samorządu są wymieniane bądź poszczególne bolączki szkolne, bądź eksperyment, bądź wreszcie nakaz władzy.

Poszczególne bolączki szkolne to np. „warcholstwo, brak wyrobienia społecznego, brak poszanowania władzy i prawa" (22), albo „wychowawstwo dwu klas", albo „uboga dekoracja, zaśmiecanie, hałas" (240), albo „brak u dzieci poczucia piękna, zamiłowania do porządku i czystości, uprzejmości, usłużności, koleżeńskości, niepunktualność i niedokładność w spełnianiu obowiązków" (369). W nielicznych wypadkach była to inicjatywa uczniów lub uczenic (82, 185), albo ruch „samorzutny na tle walki o szkołę polską w okresie zaborów i wielkiej wojny. Wielkie hasła łączyły w pracy nauczyciela i uczniów" (85).

Eksperyment, jako przyczyna wprowadzenia samorządu, wymieniony jest 21 razy, jako „szukanie nowych dróg do wdrożenia do życia społecznego zorganizowanego" (3), albo chęć „sprawdzenia teorji w praktyce" (247, 256, 280).

Nakaz władzy wymieniony jest dwukrotnie, przyczem w jednym wypadku (polecenie dyrektora gimnazjum) z wyraźnem zaznaczeniem niechęci. Oczywiście, wyniki tak prowadzonego samorządu nie mogły być dodatnie.

Pozatem w olbrzymiej większości jako przyczyny wystę-

pują raczej cele, a więc „chęć" sprowadzenia takich, czy innych skutków. Uwzględnimy te wypadki w punkcie 4 wzgl. 9.

2. Z pośród 400 nauczycieli zaledwie 7 uczyło zawsze w szkołach, mających samorząd uczniowski, reszta przeszła przez praktykę bez samorządu; jeden ze zwolenników samorządu zaznacza: „nie wszędzie samorząd zastawałem, lecz wszędzie wprowadzałem" (86).

3. Do trudności z karnością przyznaje się 114 nauczycieli (w tem 16 gimnazjalnych i 4 seminarjalnych; 44 na zachodzie i południu, 70 w centrum i na wschodzie). Trudności „były dlatego, że nie było odpowiedzialności" (92), lub były tam, „gdzie panowała dyscyplina koszarowa" (239). Tam zaś, gdzie karność była, „nie dawała zadowolenia moralnego" (9), „była powierzchowna, wymuszona" (18, 38, 215) lub „zewnętrzna, narzucona" (73, 117, 144, 194), „zawodna" (170, 212)), „wymagała większego wysiłku" (106), „wywierała niedostateczny wpływ na wychowanie" (190, 192), „bojkotowano ją pokryjomu" (291). Z drugiej strony samorząd „wpływa na karność tylko pośrednio" (170), „nie rozwiązuje zagadnienia karności, jest tylko środkiem pomocniczym" (283) i aczkolwiek naogół „klasy mające samorząd są karniejsze" (299) i niekarność zdarza się tam, „gdzie samorząd jest źle zorganizowany" (159), to jednak utrzymanie karności przy samorządzie niezawsze jest łatwiejsze, niż bez niego: „nie miałem trudności z utrzymaniem karności bez samorządu, przeciwnie łatwiej utrzymać karność bez samorządu, niż z samorządem" (1). Niektórzy podkreślają też silne wpływy życia pozaszkolnego, które neutralizują karność, nabytą dzięki samorządowi: „odczuwałem wzrastające zdziczenie nawet u tych, którzy należą do samorządu" (233), trudności były nietyle w klasie, co „poza szkołą, jako posiew czasów plebiscytowych" (292, Śląsk). Wywód z tego jasny: mimo, że samorząd przyczynia się do wzrostu karności wychowańców, nie jest wyłącznym do tego środkiem, niezawsze też zmniejsza pracę nauczyciela w tym kierunku.

4. Wzgląd jednak na karność był w wielu (ok. 50%) wypadkach pobudką do wprowadzenia samorządu. Nie chodziło

jednak o karność wogóle, którą osiągało się i bez samorządu, lecz o „karność wewnętrzną" (78, 183), „wypływającą z własnej potrzeby" (89, 128, 201, 382), o „zmianę poczucia karności ze strachu na poczucie odpowiedzialności" (2, 74). Albowiem były „niedostateczne wyniki systemu, gdzie uczeń był 'poddanym', a nie 'obywatelem'" (105) i „system bez samorządu jest dyscypliną bez duszy" (375). Rzadziej więc decyduje wzgląd na „ułatwienie sobie pracy" (3, 190, 250), niż na „kształcenie charakteru" (5, 32, 39, 58), „samowychowanie" (97).

Obok tego pobudką do wprowadzenia samorządu była chęć „zwalczania bierności i braku inicjatywy" (61), „brak wszelkiego spontanizmu i inicjatywy w nauce — czyn pożądany następował tylko po rozkazie" (274), „świadomość, że system wychowawczy, traktujący gromadę dziecięcą jako materjał bierny... daje w ostatecznym wyniku jednostki obojętne na sprawy natury społecznej i publicznej, jednostki zdolne do życia w ustroju, gdzie źródłem prawa jest kaprys i widzimisię jednostki, a nie świadoma wola ogółu" (1, podobnie 88).

Sporadycznie występuje tu ogólnikowe „szukanie nowych dróg wychowawczych", „chęć wypróbowania" albo „doskonalenia metod wychowawczych", „zerwanie z szablonem i rutyną", „postęp i szukanie najlepszych dróg", „nowoczesne prądy wychowawcze" lub poprostu „eksperyment" dla celów bliżej nieoznaczonych.

Natomiast wymieniane są rzeczowe względy na dobry nastrój młodzieży. Nauczyciel pragnie „liczyć się z indywidualnością ucznia i nie hamować jego naturalnego rozwoju" (9), dać ujście „naturalnym dążeniom młodzieży" (83), albo „drzemiącym w dziatwie popędom społecznym" (197), wyjawia „chęć wprowadzenia współpracy, atmosfery wesołej i pełnej zaufania" (334), „usunięcia przymusu, oparcia się na współdziałaniu i zaufaniu" (346). Często pociąga też dobry przykład lub obserwacja pomyślnych wyników w innych szkołach (6) lub wyników własnego eksperymentu (178). Zresztą punkt ten, zarówno jak 1, wiąże się z 9.

5. Stadja przejściowe stosowali prawie wszyscy (52 wy-

jątki). Niektórzy przekonali się, że, wprowadzając samorząd bez stadjów przejściowych, „napotykali na duże trudności, wynikające z braku wyrobienia i nierozumienia" (117), inni oświadczają wręcz, że „samorząd nieprzygotowany będzie pustą formą bez treści wewnętrznej, albo też idea zasadnicza będzie spaczona" (354). Rzecz ciekawa jednak, że nawet ci, którzy wprowadzali samorząd bez stadjów przejściowych, mają naogół dobre wyniki, przynajmniej nie skarżą się na złe; jeden z nauczycieli wyraźnie stwierdza, że o ile chodzi o samorząd klasowy, nie wprowadzał stadjów „i to z powodzeniem" (173). Jedyny wyjątek stanowią złe wyniki w klasie o samorządzie wprowadzonym bez stadjów, ale nie są one wiązane bezpośrednio z tą okolicznością i spowodowane są raczej ujemnem stanowiskiem nauczyciela do samorządu wogóle, wprowadzonego w szkole z polecenia dyrekcji, a wbrew woli nauczyciela (165).

6. Stadja te polegały na coraz większem „pomnażaniu funkcyj" (57), albo „rozszerzaniu komepetencyj" (41, 160). Niejednokrotnie wprowadzano okres próby (25), albo też przechodzono przez okres przygotowawczy, następnie częściowego i wreszcie pełnego samorządu (5, 13, 18). Rozpiętość funkcyj samorządu, wraz ze stopniowem ich wprowadzaniem, maluje taki przykład (w gimnazjum prywatnem): „Stopniowo co rok zwiększanie zakresu działalności. Początkowo: porządek w klasie, opieka nad inwentarzem szkolnym, zbieranie składek, organizacja czytelnictwa, a następnie: pomoc naukowa, organizowanie wycieczek, rozporządzanie funduszami klasowemi, estetyka klasy, załatwianie zatargów koleżeńskich, dążenie do ścisłego przestrzegania przez klasę przepisów i zarządzeń szkolnych, zebrania koleżeńskie, opracowywanie statutów i regulaminów" (68). W szkole, gdzie za cel samorządu postawiono sobie m. i. zapoznanie praktyczne z konstytucją, formy kolejne były następujące (gimnazjum prywatne z internatem): „Początkiem było wprowadzenie starszych dyżurnych, którzy stanowili radę przyboczną wychowawcy, zajmując się określonym działem (starsi dyżurni na poszczególnych sypial-

niach, przy poszczególnych stołach w jadalni, komendanci zbiórek, sąd koleżeński, komisja artystyczna, gospodarz rzeczy sportowych i t. p.). Stosunkowo szybko zaczęła się konsolidować organizacja według wzoru konstytucji Rzplitej i doskonalenie jej trwa powoli ciągle" (80).

W zasadniczą formę zostały ujęte stadja wprowadzania samorządu w jednej ze szkół powszechnych, gdzie stały się niejako etapami, których zadaniem było osiąganie częściowych celów, stopniowo wiodących przez ćwiczenie do zdolności opanowania celu dalszego: „I. faza. Rozbudzenie opinji zbiorowej i krytycznego stosunku do pracy i zachowania się tak jednostki, jak i grupy. — II. faza. Ćwiczenia jak w fazie I, w szczególności zaś kształcenie odpowiedzialności jednostkowej i zbiorowej oraz wdrażanie do współdziałania w obrębie grupy, jak również stwarzanie sytuacyj, wymagających współdziałania różnych grup. — III. faza. Jak w fazie I i II oraz rozbudzanie aktywności w projektowaniu i wykonywaniu prac. Omawianie form organizacyjnych dla ich realizowania, porównywania i interpretowania wyników. — Faza IV (obecna). Ćwiczenia obejmujące fazy I, II i III oraz tworzenie praw pisanych i ściślejsze oraz pełniejsze sprecyzowanie praw i obowiązków na poszczególnych urzędach" (5).

7. a) Niezawsze wprowadzenie samorządu następowało po stadjach lub zapoznaniu się z dotyczącą literaturą pedagogiczną. W 19 wypadkach nastąpiło to wskutek praktyki, w 24 — nauczyciele sami wychowywali się w samorządzie, w 7 — „samorzutnie", w 3 — ziszczono w ten sposób własne pragnienia z lat szkolnych, w 1 — na prośbę uczniów, a w 1 nawet — pod wpływem ucznia.

Zapoznanie się teoretyczne z samorządem uczniowskim następowało nieraz (w 26 wypadkach) na kursach, zebraniach nauczycielskich oraz z referatów i artykułów w czasopismach („Praca Szkolna"). W wielu prawdopodobnie wypadkach zarówno praktyka jak teorja wpłynęły na decyzję. Jeden z nauczycieli oświadcza: „wpływem dominującym było życie szkolne, oddziaływania postronne nastąpiły później" (114). Nie był

to chyba wypadek odosobniony, aczkolwiek wyraźnego potwierdzenia tego przypuszczenia brak w odpowiedziach na ankietę.

Katalog lektury o samorządzie jest bardzo obfity, wyczerpuje niemal całą odpowiednią literaturę. Charakterystyczna jest jednak dla popularności niektórych książek częstość wymieniania pewnych szczególnie autorów. Tak więc książka Przanowskiego, Szczawińskiej i Wójcika „Samorząd w szkole powszechnej" wymieniona jest 64 razy, Foerstera „Szkoła i charakter" — 36, Bykowskiego „Gmina szkolna im. Śniadeckiego" — 33, Rowid — 26, Nawroczyński — 15, Dewey — 10, Korczak — 9, Ferrière — 7, inni autorzy w liczbie 24 — rzadziej. Przeważają więc — co zrozumiałe — autorzy polscy, względnie książki polskie (z wymienionych jeden Ferrière nie jest przełożony [1]) o charakterze raczej praktycznym (Przanowski, Bykowski). Popularność autorów w poszczególnych dziedzinach zależy często od miejsca wydania, tak np. Przanowski jest znany w okręgach centralnych, Foerster i Bykowski — przeważnie w południowych. Co się tyczy stopnia szkół, to większość wymienionych dzieł przytoczona jest przez nauczycieli szkół powszechnych, większą poczytnością w szkołach średnich cieszy się Bykowski; nawet Ferrière (nieprzełożony) wymieniany jest na 7 wypadków 5 razy przez nauczycieli szkół powszechnych.

b) Wątpliwości co do wartości metody nie miało zaledwie 54 nauczycieli. Inni mieli krótsze lub dłuższe okresy wahań bądź w stosunku do pewnych ogólnych objawów życia szkolnego przy samorządzie, bądź do pewnych metod prowadzenia, bądź wreszcie do pewnych stron samorządu. Niektórzy byli przeciwnikami samorządu przez dłuższy czas, zanim się do niego przekonali (38), inni, zmuszeni do prowadzenia samorządu wbrew woli, byli i są nadal jego przeciwnikami (164, 165), niektórzy wątpią jeszcze po ośmioletniem prowadzeniu (168). Niekiedy wątpliwości ograniczają się tylko do początku

---

1 Przekład ma się ukazać niebawem. *(Przyp. red.)*.

pracy (36, 115, 157). Wątpliwości wynikają z różnych powodów: może to być „słomiany ogień młodzieży" (45, 128) lub „małe zainteresowanie u grona nauczycielskiego" (45), niedogodności, „gdy niecałe grono pracuje" (22), lub przy braku stadjów przejściowych. Wątpliwości budzą się przy prowadzeniu samorządu w klasach wyższych szkoły średniej lub seminarjum (174, 184), gdzie uczenice nie chcą być kontrolowane przez rówieśnice (55), lub też przeciwnie, gdy trzeba było „interwenjować, narzucać swoją wolę" (53). Wątpliwości powstawały też z obawy, że „samorząd prowadzi do lekceważenia przełożonych, że jest czemś podobnem do bolszewickich komitetów uczniowskich" (59), lub „bolszewickich rad żołnierskich" (80). W wielu wypadkach zastrzeżenia dotyczyły tylko sądów koleżeńskich.

Zasadniczą sprawę porusza jeden z dyrektorów gimnazjum, gdzie samorząd prowadzony jest z dobremi skutkami od lat sześciu. „Mimo wieloletniej pracy wychowawczej, mimo naogół dobrych rezultatów pracy przy współudziale samorządów uczniowskich, mam poważne wątpliwości, czy wprowadzenie samorządu w całej rozciągłości i przez to nałożenie na samą młodzież odpowiedzialności za rezultaty pracy wychowawczej nie jest zbyt dla niej ciężkim obowiązkiem, zbyt dużym ciężarem, który czyni jej stosunek do szkoły zbyt poważnym, i czy ten stan rzeczy nie pozbawia w oczach młodzieży życia szkolnego uroku dziecinnej, względnie młodzieńczej beztroski, beztroski bezpiecznej z chwilą, gdy towarzyszy jej świadomość, że jest ktoś poza młodzieżą, na kim ciąży odpowiedzialność za nią. Jest rzeczą możliwą, że dla nas, ludzi dojrzałych, urok czasów szkolnych występuje w związku z odczuwanym ciężarem odpowiedzialności za otaczającą nas rzeczywistość. Mam wrażenie, że w wielu wypadkach niechętnego traktowania przez młodzież samorządu kryje się nieuświadomiona obrona przed poważnym stosunkiem do życia, obcym strukturze psychicznej dziecka" (75). Wątpliwość ta nie była snadź decydująca, skoro dyrektor z samorządu nie zrezygnował, lecz prowadzi go nadal; widocznie brak ten okupuje się

w praktyce tej szkoły znaczniejszemi korzyściami lub też niebezpieczeństwo nie jest tak wielkie, jeżeli obarczenie młodzieży odpowiedzialnością stosowane jest z uwzględnieniem wieku i temperamentu jednostek.

c) Sprawa dawności istnienia samorządu nie jest zupełnie miarodajna dla oceny wyników: rzadko który nauczyciel nie zmieniał w swej praktyce szkoły, tak iż w swych wypowiedziach nie może się opierać wyłącznie na doświadczeniu szkoły, w której obecnie pracuje; pozatem metody prowadzenia mogły być z różnych względów rozmaite. Przeważnie podają nauczyciele datę, od której sami samorząd prowadzili bez względu na szkołę. Niektórzy daty nie podają lub podają nieokreśloną („od chwili rozpoczęcia pracy", „od kilku lat"); inni nie zrozumieli pytania i odpowiadają np. „od czwartego oddziału" lub nie odpowiadają wcale. Zestawienie czasu wprowadzenia samorządu przez poszczególnych nauczycieli daje pewne (przybliżone tylko) wyobrażenie o dawności tej instytucji w Polsce, względnie o tempie przyjmowania się samej idei w różnych szkołach i różnych dzielnicach.

Z ogólnej liczby 336 odpowiedzi, które wchodzą w rachubę, 161 czyli 47,9% samorządów przypada na cztery lata ostatnie 1927—1930, z czego 47 samorządów czyli 14% na r. 1930/31, t. zn. że odpowiedzi nastąpiły po trzy lub czteromiesięcznej zaledwie praktyce. Wogóle większe nasilenie w kierunku zakładania samorządów zauważyć można od r. 1920; na lata 1920—1926 przypada uruchomienie 135 samorządów, czyli 40,2%. W ten sposób olbrzymia większość 88% samorządów ma wiek do 11 lat. Reszta przypada na daty wcześniejsze, przyczem samorządów, pochodzących z przed wojny, wymienionych jest 10, czyli 3%. Najdawniej założony był samorząd w r. 1906.

Początkowo wprowadzano samorząd raczej w szkołach średnich (gimnazjach i seminarjach), niż w powszechnych; samorządy w szkołach powszechnych są stosunkowo świeższej daty. Trzymając się uzyskanych powyżej okresów, możemy wyśledzić, jak idea samorządów, stosowana z początku prawie wy-

łącznie w szkołach dla starszych wychowańców, przyjmuje się stopniowo w szkołach dla młodszych.

Okres	Szkół ogółem	Szkoły powszechne	Gimnazja	Seminarja
do r. 1914. . . .	10	10 %	60 %	30 %
1914 — 1919 . . .	30	36,7 %	56,6 %	6,7 %
1920 — 1926 . . .	135	53,3 %	37,0 %	9,7 %
1927 — 1930 . . .	161	68,4 %	27,3 %	4,3 %

Jeszcze wyraźniej młodszość samorządów w szkołach powszechnych przejawi się przy zestawieniu stosunków liczby samorządów, zakładanych w różnych okresach dla tego samego rodzaju szkół.

Rodzaj szkoły	Ogółem	do r. 1924	1914 — 1919	1920 — 1926	1927 — 1930
Szkoły powszechne. .	194	0,5 %	5,7 %	37,1 %	56,7 %
Gimnazja	117	5,1 %	14,6 %	42,7 %	37,6 %
Seminarja	25	12 %	8 %	52 %	28 %

Wreszcie, co się tyczy dzielnic, to najstarszemi, z przed wojny, samorządami dzielą się w równej części b. zabór rosyjski (okręgi centralne i wschodnie) z b. zaborem austrjackim (okręgi południowe). W dzielnicy b. zaboru pruskiego spotykamy najstarszy samorząd z r. 1915, następne zaś dopiero od 1920 r. W okresie drugim 1914—1919 z 30 samorządów 25 powstało na ziemiach b. zaboru rosyjskiego. Jest to niewątpliwie w związku z szybko powstającemi na tych ziemiach nowemi szkołami, które, nieobarczone tradycjami dawnej szkoły, wprowadzają zarazem nowe metody wychowawcze.

d) Zmian w ustroju samorządu nie zamierza wprowadzać zaledwie 14 nauczycieli. Inni bądź nie umieją na to pytanie odpowiedzieć kategorycznie, sądząc, iż będzie to zależało od okoliczności, od warunków, od zespołu, bądź też przewidują wyraźne zmiany, zwłaszcza w kierunku rozszerzenia zakresu

działalności; nieraz tak, „aby każda jednostka znalazła pole działania" (99). Zmian wogóle się nie obawiają, sądzą nawet, że należy je wprowadzać, bo inaczej samorząd „przestanie być organizacją żywą" (129), bo samorząd „musi się doskonalić, a nie kostnieć w starych formach" (157) i „wogóle w tej dziedzinie należy unikać szablonu" (306). W jednym wypadku nastąpiło zawieszenie samorządu po rocznej próbie, która dała niepomyślne wyniki.

8. Sprawozdanie ze swych doświadczeń mógłby złożyć każdy prawie z nauczycieli z wyjątkiem tych, którzy wprowadzili tę instytucję od niedawna. Nie wszyscy jednak decydują się uczynić to odrazu i w krótkich słowach; niektóre sprawozdania były zresztą ogłoszone drukiem [1]. Z wniosków, jakie wysnuwają ze swego doświadczenia poszczególni nauczyciele, warto przytoczyć kilka najcharakterystyczniejszych. Doświadczenia bywają zmienne nawet u tej samej osoby „w zależności od charakteru szkoły: uczennice dorosłe, element wiejski, szkoły koedukacyjne, młodzież 13—18 lat, szkoła żeńska — uczennice 7—15 lat" (114). Z początku nauczyciel skłonny jest dać wychowańcom zupełną swobodę, później zaś jest zmuszony ją ograniczyć (20, 181), inny uważa, że niezbędna jest stała kontrola i opieka (41) lub że należy właśnie samorząd wprowadzać stopniowo (191). Wbrew głosom, że samorząd wyrabia karność wewnętrzną, sądzi ktoś, że samorząd „może być wprowadzony, gdzie młodzież jest karna wewnętrznie" (68). Do sceptycznych wniosków doprowadza spostrzeżenie, że „nastawienie społeczne z domu jest niejednakie, obecnie często mniejsze, niż dawniej" (70) lub że „uczniowie nie dobiegają do poziomu zrozumienia idei samorządu" (62). Inni przekonali się tylko o złym wpływie sądów koleżeńskich, który ograniczyć lub zupełnie usunąć należy (55, 242).

---

[1] Do takich należą: Przanowski, Szczawińska, Wójcik, Samorząd w szkole powszechnej (Przykłady realizacji), Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych, Nr. 17, Warszawa 1928. — L. Bykowski, Gmina szkolna im. Śniadeckiego w gimnazjum VIII we Lwowie, Lwów 1926.

Krótko, ale też w stosunku do pewnych szczegółowych zagadnień, ujmują wyniki swych doświadczeń dwaj uczestnicy ankiety. „Dla każdego zespołu musi się ułożyć inny program — przyczyna tego tkwi w zmianie wychowawstwa i napływie młodzieży z innych środowisk. Najlepsze wyniki osiąga się, gdy daną młodzież prowadzi się kilka lat" (346). „Nie uważam za wskazane wysuwanie na czoło uczniów najlepszych, gdyż nie znajdują oni posłuchu wśród ogółu i są przeważnie nielubiani, natomiast uczniowie gorsi starają się dorównać lepszym i czasami nawet tamtych przewyższają" (383).

Obszerniej wyniki swoich doświadczeń wraz z oceną samej instytucji i postulatami, dotyczącemi ideologji, podaje jeden z nauczycieli w następujący sposób.

„I. Do prowadzenia samorządu szkolnego nadają się tylko wyjątki z personelu nauczycielskiego, wyrobione życiowo, zrównoważone, wogóle człowiek w najdodatniejszem znaczeniu, gdyż, mając sugerować dzieciom wszystkie najpiękniejsze zasady życia społecznego, muszą je sami w całości i należytej wysokości posiadać. Nie twierdzę przez to, że w tym kierunku jest tak źle wśród personelu nauczycielskiego, jednak do zupełnie dobrego prowadzenia samorządu trzeba znacznie więcej, niż się od przeciętnego t. zw. porządnego człowieka wymaga. Niedociągnięcie w tym kierunku powoduje tak częste kulenie samorządów, które nawet czasem szkody przynoszą, lub też są samorządami z nazwiska i dla celów statystycznych tylko.

II. Nawet nauczyciel, posiadający bardzo duże zalety osobiste, nawet obznajmiony dokładnie z całą dotyczącą literaturą, nie jest jeszcze w całości zdolny do należytego prowadzenia samorządu szkolnego, gdy nie jest niejako z urodzenia „społecznikiem", jeśli nie lubi lub lekceważy pracę nauczyciela społeczną, pozaszkolną.

III. Obecny system nauki oddziałami i przedmiotami nieszczególnie sprzyja rozwijaniu się samorządów, zwłaszcza współpracy zrzeszonych z nauczycielem w samej nauce.

IV. Samorząd wtedy może wpływa w całości w kierunku wychowawczym na młodzież, gdy zasady etyczne, jakie propaguje, będą mogły być stosowane także przez młodzież poza szkołą, będą mogły być przez współzrzeszonych popierane i kontrolowane i również w pełni popierane przez dom rodzinny i inne czynniki, wpływające na życie pozaszkolne młodzieży. Trudności w tym kierunku są jednak tak olbrzymie, że zdają się nie do pokonania. O ile łatwiej jest w wielu zakładach angielskich, gdzie młodzież przebywa cały dzień. Pozostaje więc tylko praca na terenie szkoły, co da przy dobrym wyniku tylko pewien mały procent zysku.

V. Samorząd nie powinien istnieć sam dla siebie tylko, lecz należy go związać z jakimś celem ściśle praktycznym, np. sklepem szkolnym, szkolną kasą oszczędności, jakąś akcją charytatywną i t. p., przyczem uczyć się będzie młodzież prawidłowego postępowania etycznego, rozwiązywać nasuwane przez życie zagadnienia natury etycznej i moralnej; wtedy samorząd trzyma się realnie ziemi, nie buja w powietrzu. Kazań zaś nie wygłaszać.

VI. Nie należy zawcześnie (chodzi o wiek dzieci) zakładać samorządów, bo nie zrozumieją ich celu, potraktują jako zabawkę, która się prędko sprzykrzy, a wtedy znowu szkoda wyniknie.

VII. Samorząd, polegający tylko na załatwianiu przez młodzież drobnych czynności klasowych i urządzaniu od czasu do czasu parodji zebrań dorosłych, nie jest samorządem klasowym, jest rzeczą zbędną, a najczęściej nawet szkodliwą.

VIII. Powinni się w Polsce znaleźć ludzie, którzyby zagadnienie samorządów szkolnych uwolnili od wpływów angielskich, a natomiast tak zagadnienie, jak i taktykę przystosowali do naszego charakteru narodowego. Mojem zdaniem, lepiejby było nie starać się zrobić z naszej młodzieży kiepskich Anglików, lecz lepszych Polaków" (303).

Ujęcie sprawy samorządu przez samą młodzież przedstawia ankieta, przeprowadzona w jednem z gimnazjów prywatnych w Łodzi. Jej wyniki zastępują odpowiedź na pytanie

o losach doświadczeń, poczynionych przez nauczycieli. „W roku 1930 urządzono w szkole ankietę w sprawie samorządu. Ankieta objęła uczniów klas od IV do VIII włącznie. Wyniki przedstawiają się, jak następuje:

a) prawie wszyscy uczniowie są zwolennikami samorządu,

b) uzasadnienie przeważnie społeczne; motyw szlachetnego koleżeństwa bardzo częsty,

c) ogółem jest 60% nastawionych aktywnie do pracy samorządowej,

d) ocena działalności samorządu bardzo dodatnia (głosy ujemne nieliczne), stwierdzenie stałego rozwoju,

e) zainteresowania: w klasach niższych — sport, w wyższych — samopomoc i czynnik kulturalno-oświatowy,

f) postulat aktywizacji wszystkich uczniów (wada obecnego systemu, aktywizacja garstki)" (106).

Oświadczenia powyższe dotyczą właściwie szczegółowych spostrzeżeń w sprawach objętych dalszym ciągiem kwestjonarjusza; są jednak także częściowo odpowiedzią na pytanie, ujęte zbyt ogólnikowo.

Ci jednak, którzy ujęli pytanie w kierunku sprawozdania z przebiegu doświadczenia, co, jak się zdaje, odpowiada intencji autorów ankiety (ze względu na brzmienie drugiej części pytania), dają czasem szczegółowy i plastyczny obraz swych wysiłków, wybiegających daleko poza samą technikę samorządu uczniowskiego, a docierających wgłąb zagadnień wychowawczych, a nawet społeczno-psychologicznych. Dla jednej z takich obszernych odpowiedzi (88), malujących długoletnie doświadczenie w różnorodnych środowiskach, rezerwujemy miejsce na końcu naszej pracy, tu zaś przytaczamy jeszcze tylko parę krótszych relacyj o historji własnego doświadczenia. Oto jedna: „Początkowo zdecydowany byłem zaniechać pracy wskutek występowania u dzieci nowych, ujemnych cech charakteru, jak gonienie za zaszczytami, nadmierne wyzyskiwanie władzy na niekorzyść innych. Przekonałem się następnie, że w początkach wymagana jest silna opieka i poradnictwo opiekuna. Konieczna jest również znajomość psychologji dziecka,

szczególnie w zakresie instynktów, które należy sublimować przez oddawanie funkcyj przodowników niesfornym chłopcom" (132). Podobne doświadczenie zrobił inny nauczyciel, który, dopuściwszy z początku do wyboru władz samorządu przez klasę, zauważył wkrótce, iż dzieci „mylnie pojęły rolę samorządu, bo po dokonaniu wyborów usunęły się od wszelkiej współpracy, składając na jego barki wszelkie obowiązki. Wybrany zarząd nie miał żadnego wpływu na klasę, a wyborcy ignorowali jego zarządzenia. To też wkrótce, zniechęcony biernością klasy i trudnościami, przestał zupełnie pracować", po otrzymaniu zaś votum nieufności rozpoczął intrygi w celu skompromitowania nowowybranego zarządu. „Widząc, że grozi to zupełnem zdyskredytowaniem systemu samorządowego, mianowałem cały samorząd, a klasie poleciłem wybrać komisję rewizyjną... Do samorządu powołałem jednostki energiczne, wyróżniające się inicjatywą, a mające poważanie i zaufanie w klasie. Zbawienne skutki tej reorganizacji zaraz się okazały... Uważam, że swobodę wyborów należy zastosować tam, gdzie dzieci już zrozumiały zadanie i wartość samorządów. Jeżeli jednak tego zrozumienia brak, to może lepiej narzucić... Sądzę, że taki zarząd z nominacji przygotowałby grunt pod właściwy samorząd, t. j. oparty na wyborach" (146). Wreszcie jeszcze jedno sprawozdanie o podobnym typie zagadnienia, lecz z innem rozwiązaniem: „Początkowo przodownika i resztę członków zarządu wybierały same dzieci, lecz ponieważ prawie zawsze wybierały na te stanowiska jednostki najmniej się nadające i ponieważ same dzieci wybranego przez siebie zarządu niechętnie słuchały, wyznaczałem zarząd przez jakiś czas sam. Ten zarząd miał posłuch większy. Następnie zauważyłem, że niektóre dzieci, o których z pozoru rzecby tego nie można, przez swe stanowisko w zarządzie silniej wyrabiają swój charakter. Spowodowałem więc uchwałę samorządu, by przodownicy wchodzili kolejno według abecadłowej listy, zaś resztę członków zarządu, by sobie dobierali sami przodownicy, a nawet sami dowolnie ich zmieniali, przed faktem jednakże zda-

jąc z tego sprawę na zebraniu zarządów wszystkich oddziałów" (327).

Jak widzimy, zagadnienia, poruszane w sprawozdaniach, wiążą się z różnemi punktami kwestjonarjusza, co jest, jak zauważyliśmy na wstępie, nieuniknione w każdym kwestjonarjuszu o sprawach żywych i wykonywanych przez żywych ludzi. Niemniej dają one wyobrażenie o licznych, a, co ważniejsza, rozlicznych trudnościach, spotykanych na drodze do ucieleśnienia idei ogólnej w różnych środowiskach.

Pewnego rodzaju próbę ujęcia mechanizmu rozwojowego samorządu w ogólne prawa, oparte na psychologji dzieci, podaje nam następująca odpowiedź. „Początkowo młodzież zapala się, bardzo chętnie poddaje się zarządzeniom i rygorom swej wybranej władzy zwierzchniczej, potem obojętnieje, wreszcie występuje z krytyką ustroju, statutu, zmienia go, czasem rozpada się mocą swej uchwały, wnet jednak organizuje się samorzutnie znowu, w tych wypadkach powstaje nowy samorząd bardzo silny, z pracą intensywną i owocną" (147).

9. Cel, jaki sobie poszczególni działacze samorządowi stawiają, wpływa też przedewszystkiem na ukształtowanie się samorządu, a niejednokrotnie i na wyniki osiągane. Cel ten bywa zresztą, jak widzieliśmy, „pobudką" do stworzenia samorządu, albo i „przyczyną" jego wprowadzenia; bardzo też często, zamiast odpowiedzi na ten punkt, otrzymujemy odwołanie się do punktu 1.

Wymieniane w odpowiedziach cele są najrozmaiciej formułowane, a wyczerpują wszystkie stawiane przez kwestjonarjusz zagadnienia; mogłyby być z łatwością rozgrupowane według tegoż podziału: cele moralne, społeczne i umysłowe. Zwykle są z sobą łączone; są to cele przeważnie o charakterze moralnym i społecznym, cele umysłowe, stosunkowo rzadko wymieniane, nigdy nie występują same.

Cele moralne ujmowane są w następujących kategorjach: wyrobienie charakteru, odwagi, poczucia odpowiedzialności i obowiązku, prawdy, inicjatywy i samodzielności, postawy czynnej, pewności siebie, zdolności do decyzji i dawania sobie

rady, wreszcie karności, owej „wewnętrznej", „samoopanowania z poczucia obowiązku" (58); chodzi też o to, „aby młodzież umiała zarówno słuchać, jak rozkazywać" (66).

Do celów społecznych zaliczają się: uobywatelenie, uspołecznienie, „samorzutne i rozumne organizowanie prac w późniejszem życiu rodzinnem i obywatelskiem" (8), współżycie koleżeńskie, wzajemna pomoc, praca społeczna, „instynkty społeczne i poczucie solidarności" (354), idea kooperacji, wychowanie państwowe, obywatelskie, poszanowanie praw, „zatarcie różnic narodowościowych" (141), a nawet „wychowanie twórczo uzdolnionego obywatela państwa, organizatora, czynnego współpracownika pokoju" (171), lub „po 1) uzdolnić dziecko do życia w gromadzie społecznej i państwowej, a po 2) uzdolnić jednostkę do współpracy z innemi nad doskonaleniem dzisiejszej formy ustroju społecznego i państwowego w imię ogólnego postępu" (1).

Cele umysłowe wymieniane są jako „ogólny rozwój inteligencji" (126), „podniesienie poziomu naukowego przez współpracę i samokształcenie" (213), „postęp w naukach" (309, 310).

Zazwyczaj jednak — jak się rzekło — różne kategorje celów występują wspólnie. Nawet w jednej szkole cele samorządu bywają formułowane przez nauczycieli odmiennie, np. przez jednych: „uspołecznienie, życie obywatelskie", przez innych: „samodzielność, sprawiedliwość, odpowiedzialność" lub też „karność i postęp w naukach" (306—313).

Dość typowem określeniem celów samorządu będzie takie oto synkretyczne ujęcie: „Wyrobić z wychowanków ludzi karnych, zamiłowanych w porządku i ładzie, posłusznych, punktualnych, obowiązkowych, pracowitych, sumiennych i prawdomównych, — jednostki uspołecznione, bogate w uczucia patrjotyczne, posiadające zmysł państwowy, ducha ofiarności, pełne poświęcenia dla państwa i narodu, — wogóle dobrych Polaków i obywateli, ale wolnych od wad nam właściwych" (340). Motywy te powtarzają się w wielu warjantach prawie wszędzie. Czy i jak rzeczywistość odpowiedziała tym zamierzeniom i tym nadziejom?

B. Opis doświadczenia.

1. Wiek wychowańców, wśród których stosuje się samorząd, waha się od lat 7 do 15 w szkołach powszechnych i od lat 10 do 22 w gimnazjach i seminarjach. Oczywiście, na przestrzeni 15 lat rozwoju umysłowego i dojrzewania stosowana jest bardzo zróżniczkowana gradacja form i zakresu samorządu.

2. To też na pytanie, dla jakiego wieku stosowanie samorządu jest najodpowiedniejsze, 75% odpowiedzi brzmi: dla każdego wieku, tylko z uwzględnieniem ustopniowania zakresu działania. Na to samo wychodzą odpowiedzi, określające wiek na „drugi rok nauczania" (8 lat) lub „drugi oddział szkoły powszechnej". Niewiadomo, czy do takiego samego znaczenia nie dałoby się także sprowadzić odpowiedzi, określających wiek najodpowiedniejszy: „w całem gimnazjum", nie zawiera to bowiem zaprzeczenia możliwości stosowania samorządu w wieku niższym (niż lat 10). Około 15% odpowiedzi określa wiek na 11 do 14 lat. Pewna liczba odpowiedzi wskazuje jednak w sposób zupełnie określony na wiek najwłaściwszy, i ta właśnie zgodność nauczycieli z różnych miejscowości i z różnych typów szkół każe przypuszczać, iż odpowiedzi te polegają na trafnem spostrzeżeniu i zgodne są z intencją pytania, któremu chodzi nie o wiek odpowiedni wogóle, ale o wiek najodpowiedniejszy. Zdaniem tych liczbowo niewielu głosów, jest nim „okres dojrzewania" (57, 61, 105, 110, 292, 374) lub, co prawie na jedno wychodzi, „okres rozwoju instynktów społecznych" (117).

Na stosunek nauczyciela do samorządu, prowadzonego przez młodzież w różnym wieku, zwraca uwagę następująca odpowiedź: „Zdaniem mojem, wiek nie czyni różnicy. Chodzi jednak w danym wypadku o zakres samorządu i jego formę. Zaczątki samorządu klasowego, a nawet ogólnoszkolnego wprowadzać można z pełnem powodzeniem już w klasach najniższych. Uczniowie tych klas zdają sobie sprawę z tak ujętego samorządu i przejmują się nim. Naturalnie, samorząd

w tym wypadku musi być pod czujnem okiem i ścisłą kontrolą nauczyciela, który widomie lub niepostrzeżenie musi objąć rolę kierowniczą i akcję całą, choćby z za kulis, prowadzić. To zastrzeżenie odnoszę zresztą i do samorządu uczniów klas wyższych. W tych klasach zakres samorządu wzrasta, rozwija się w całej pełni, inicjatywa przechodzi już w ręce uczniów, niemniej jednak „baczne oko" nauczyciela-kierownika istnieć musi. Najtrudniejsze, mojem zdaniem, jest prowadzenie samorządu w klasach od III do V ze względu na najtrudniejsze do uchwycenia strony psychiczne młodzieńca, a raczej chłopca w wieku dojrzewania" (153).

3. W sprawie znaczenia płci dzieci, uczestniczących w samorządzie uczniowskim, odpowiedzi napłynęły przeważnie ze szkół powszechnych, choć i tu niewszędzie nauczyciele mają doświadczenie odpowiednie. Szkół średnich koedukacyjnych jest w Polsce niewiele i odpowiedzi opierają się często na doświadczeniu nabytem poprzednio lub na porównaniu wyników w różnych zespołach szkolnych. 26 odpowiedzi nie dopatruje się różnic jakościowych w pracy samorządów, prowadzonej przez chłopców i dziewczęta. Znacznie więcej jest jednak oświadczeń, różnicujących tę pracę, choć w sensie wprost sprzecznym, przyczem pewną większość otrzymują chłopcy (80 głosów za chłopcami, 64 za dziewczętami). Wśród tych głosów warto jednak zwrócić uwagę na znamienną różnicę: z pośród głosów, które wypadły na korzyść chłopców, 63 pochodzi od nauczycieli-mężczyzn, a 17 tylko od nauczycielek, gdy tymczasem pomiędzy głosami za dziewczętami, odwrotnie, 23 pochodzi od nauczycielek, a 41 od nauczycieli-mężczyzn. Czy można jednak stąd wnioskować coś o psychologji płci dzieci w stosunku do samorządu — rzecz wątpliwa. Raczej o psychologji nauczycieli bez względu na płeć i o ich wymaganiach od samorządu. Kluczem do tego mogłaby być może pewna zgodna grupa 12 głosów, przyznająca każdej płci pewną wyższość: „chłopcy lepsi organizatorzy, dziewczęta karniejsze", albo „lepsze wykonawczynie", lub też „dziewczęta chętniejsze, chłopcy samodzielniejsi". Sprzeczność tedy oświadczeń

za wyższością tej czy innej płci wynikałaby z różności zadań, jakie nauczyciele stawiają samorządom, kładąc nacisk większy bądź na rozwój samodzielności, bądź na karność. Nieliczne próby zróżnicowania jakości pracy dzieci różnej płci ze względu na wiek (3 odpowiedzi za młodszemi dziewczętami i starszymi chłopcami, 1 odpowiedź — przeciwnie) nie mogą wchodzić w rachubę.

4. Korzyści samorządu klas mieszanych (koedukacyjnych) przyznaje zgodnie 113 głosów, odmawia 11. Dobroczynne skutki płyną przeważnie stąd, że chłopcy stają się uprzejmiejsi, bardziej towarzyscy lub „rycerscy", bądź też, że wyrabia się współzawodnictwo („szlachetna rywalizacja") obok poczucia równouprawnienia. Złe skutki widzą niektórzy w zbytniej stronniczości, w częstych zatargach, albo w tem, że „dziewczęta chcą się wyręczać chłopcami, mają również upodobanie do wysuwania się na czoło i przewodniczenia" (125). Niektórzy są wprost przeciwnikami koedukacji wogóle (141), gdy inni w korzyściach samorządu w klasach mieszanych widzą odbicie „wszystkich zalet koedukacji" (171).

5. Podobnie zgodne napozór poglądy spotykamy w sprawie środowiska społecznego, z którego dzieci pochodzą. Wprawdzie tylko 41 odpowiedzi zaprzecza wprost wpływowi różnicy środowiska społecznego, ale ze strony reszty 350 głosów wpływ ten tłumaczony jest rozmaicie, bądź też jest ograniczany lub łączony z innemi czynnikami. Tak więc niektórzy otrzymują lepsze wyniki, prowadząc samorząd wśród dzieci miejskich (10 głosów), inni — przeciwnie, właśnie wśród wiejskich (4 głosy), jedni wśród dzieci z warstw kulturalnych, z domów inteligentnych (10 głosów), inni z warstw robotniczych, z proletarjatu, z „warstw niższych" (13 głosów). Niektórzy kładą większy nacisk na „charakter dziecka" (82, 157), na „typ" (99), „właściwości indywidualne" (8 głosów), bo „każde dziecko jest inne" (28), lub też uzależniają od wpływu środowiska przedmiot zainteresowania. Gorsze wyniki otrzymali jedni „wśród dzieci ulicy" (57), inni natomiast wśród dzieci zamożniejszych (142, 331), które uchylają się od uchwał

samorządu, albo wśród dzieci z inteligencji, które „starają się zająć zaszczytniejsze stanowiska" (193). Wreszcie niektórzy zwracają uwagę, że współpraca w samorządzie przyczynia się do zacierania różnic stanowych (284, 298, 329). Inne odpowiedzi nie zawierają bliższych wyjaśnień.

6. Zupełnie analogicznie przedstawia się sprawa znaczenia inteligencji dzieci. Olbrzymia większość (około 350) przyznaje inteligencji dzieci dobroczynny wpływ na samorząd, niekiedy (15 odpowiedzi) wielki, „wprost proporcjonalny" (50), albo „decydujący" (275). Niemniej 42 odpowiedzi zawiera liczne zastrzeżenia, ograniczenia, a nawet zaprzeczenia. A więc inteligencja dzieci wywiera wpływ „częściowo", „czasami", „w pewnej mierze", „niezawsze", albo też tylko „łącznie z charakterem", „z pewnym popędem", „poczuciem wrodzonem" lub przy „większej roli temperamentu". „Dzieci inteligentne trudniej się podporządkowują" (176, 217, 305), ale „potem są bardziej zdyscyplinowane" (41), „czasem inteligencja u dziewcząt łączy się z pewnego rodzaju nonszalancją i wtedy to jednostka wnosi raczej pierwiastek destrukcyjny" (52), czasem więc wpływ jest wprost „ujemny" (303), a większy lub wyłączny wpływ ma wymieniony już charakter, temperament lub „spryt i silna indywidualność" (297), „silna wola" (300). Niektórzy odróżniają inteligencję wrodzoną, której przyznają wpływ dodatni, od nabytej, której przypisują mniejszą wagę (304) lub też zastrzegają się, że „zdolność szkolna nie wywiera wpływu" (291), albo że „najzdolniejsze i najsłabsze biorą najmniejszy udział" (298).

8. Stosuje się samorząd w różnym czasie: w jednakowym stopniu w klasie (171 odp.) i podczas rekreacyj (176 odp.), jako też i w innym czasie (150 odp.), np. „poza szkołą — czuwanie nad zachowaniem się kolegów" (292). W mniejszym stopniu w całem nauczaniu (113 odp.), czasami nawet przeciwnie „w całem życiu szkolnem poza nauczaniem" (343). Z poszczególnych gałęzi zajęć, przy których stosuje się samorząd, wymieniane są najczęściej kółka uczniowskie, bibljoteka,

imprezy oraz przyrodoznawstwo i geografja, rzadziej roboty ręczne, wychowanie fizyczne, prace ogrodowe i język polski.

9. Co się tyczy ustroju „politycznego", to nie wszystkie samorządy dały się podciągnąć pod wymienione w ankiecie kategorje. Zdecydowanych i bez omówień ustrojów „demokratycznych" jest 223, monarchistycznych — 99, przyczem w stosunku do liczby odpowiedzi zdecydowanych z różnych typów szkół przeważa wszędzie — w różnym stopniu — demokracja.

	Demokracja	Monarchja
W szkołach powszechnych	138 (69 %)	63 (31 %)
„ gimnazjach	69 (72 %)	27 (28 %)
„ seminarjach nauczycielskich	16 (64 %)	9 (36 %)
Ogółem	223 (69 %)	99 (31 %)

Jak widać, stosunkowo niewiele więcej jest ustrojów demokratycznych w gimnazjach, niż w szkołach powszechnych, znacznie zaś więcej, niż w seminarjach. Nie znajdując wyjaśnienia dla tego drugiego faktu, pierwszy moglibyśmy wytłumaczyć dość częstem zróżniczkowaniem ustrojów w gimnazjach, które tu nie wchodziły w rachubę: w klasach niższych ustrój monarchistyczny, w wyższych — demokratyczny. Zróżniczkowanie to występuje nieraz i w szkołach powszechnych.

Pozatem bywa stadjum przejściowe od jednego ustroju do drugiego, jako etap rozwojowy. Bywają też stosowane obydwa systemy „zależnie od sprawy i okoliczności" (21), np. w sądownictwie demokracja, w innych — monarchja (50), albo „zależnie od klasy i indywidualności opiekuna" (340). Z reguły też się zdarza, że nauczyciele tej samej szkoły określają system panujący w ich klasach bądź jako demokratyczny, bądź jako monarchiczny (tak 164—170, 306—313, 393—397). Często ustrój jest czemś pośredniem i nie daje się wyraźnie określić terminami oznaczonemi, albo też stanowi „coś w rodzaju republiki, ale o silnej władzy prezydenta (ku czemu Polska dzisiejsza zmierza)" (57) lub „system prezydencki" (160), „system podobny do konstytucji U. S. A." (291). Czasem wreszcie oby-

dwa pierwiastki są połączone w swej skrajnej postaci: „Całkowita demokracja, która jest tylko pozorna, bo w gruncie rzeczy prowadzeni przez kilka lat przeze mnie uczniowie są pod bezwzględnym monarchicznym wpływem wychowawcy" (378). Podobnie w innych szkołach (117, 171) chodzi tylko o zachowanie pozorów demokracji z prawem veta ze strony opiekuna.

10. Podział drobnych czynności porządkowych dokonywany jest przez nauczyciela w rzadkich (29) wypadkach, przeważnie w klasach niższych. Znacznie częściej (89 wypadków) czynności te są wyznaczane przez samych uczniów, przeważnie przez szefów lub przez zarząd klasowy. Najczęściej jednak do czynności tych wybierani są uczniowie przez klasę (246 wypadków). Bywają zresztą systemy mieszane: różne funkcje są powierzane bądź przez nauczyciela, bądź przez uczniów, lub też bądź przez uczniów, bądź przez wybory. W nielicznych (10) wypadkach czynności pełnią kolejno wszyscy uczniowie.

11. Wszystkie samorządy, z wyjątkiem zaledwie 20, mają przodowników. Noszą oni rozmaite nazwy. Najczęściej (86 razy) spotyka się „wójta" (albo „wójciny klasowe i wójcinę naczelną"), rzadziej „gospodarza klasy", „prezesa zarządu klasowego" lub poprostu „prezesa" i „prezeskę", „przewodniczącego zarządu", „starostę" lub „starościankę", w pojedyńczych wypadkach występują: „starszy", „senjor", „naczelnik", „porządkowy", „sołtys", „delegat", „wojewoda", „zaufana klasy".

12. Tego przodownika wszędzie prawie (10 wyjątków) wybierają uczniowie; czasami czynią to tylko „w zasadzie", albo tylko w wyższych klasach. Nauczyciel nieraz wpływa na wybór, albo nawet proponuje kandydatów. Zdarza się też, że dzieci wybierają tylko zarząd, a ten z pomiędzy siebie wybiera przodownika.

a) Mniejsza zgodność panuje co do biernego prawa wyborczego (67 wyjątków). A i z reszty prawo to posiadają wszyscy z pewnem omówieniem lub zastrzeżeniem, np. że mają to prawo tylko „w zasadzie", albo „w teorji, ale nie w rzeczywistości", albo że muszą uzyskać aprobatę, że muszą

się dobrze uczyć i zachowywać lub mieć zdolności organizacyjne, nie być obarczeni zarzutami przestępstwa natury etycznej, wreszcie wyłączeni są tylko tacy, którzy zostali prawa tego pozbawieni przez sąd koleżeński (360). Odliczywszy te wszystkie zastrzeżenia (ogółem 36), jako też brak odpowiedzi, pozostanie tylko 209 samorządów, przyznających każdemu dziecku bierne prawo wyboru na przodownika.

b) α) Jeszcze więcej osób (130) nie uważa za korzystne pozwalać każdemu dziecku zostać przodownikiem. Uzasadniają to tem, że wybór dzieci bywa nietrafny, że powstaje przez to rywalizacja, że zły przodownik odrazu spaczy samorząd. Z odpowiedzi twierdzących niektóre zawierają jednak zastrzeżenia: „tylko w początkowem stadjum, dla zapoznania się" (2), „czasem tak" (188), „o ile jest lubiane przez kolegów" (209), „o ile charakter pozwala" (265, 268), „z wyjątkiem moralnie nieodpowiednich" (292), „tak, ale nieznacznie wpływać" (373). Odliczywszy odpowiedzi przeczące i twierdzące z zastrzeżeniami, jak również brak odpowiedzi, otrzymamy tylko 128 samorządów, uznających to prawo za korzystne. Korzyść jest uzasadniana między innemi tem, że „dziecko zapoznaje się z trudnościami" (22, 119), że „stanowisko takie rozwija" (53, 162), że „funkcja przodowniczki opanowuje nawet najniesforniejsze dziewczęta" (55), że „wyrabia to większą odpowiedzialność" (87), że „nie odbiera się dziecku wiary we własne siły" (155), że „pobudza ambicję" (348). Są też odpowiedzi rozróżniające dobro dzieci i dobro organizacji i uznające ze względu na pierwsze korzyść dopuszczania wszystkich dzieci do stanowisk, ze względu zaś na drugie — niebezpieczeństwo takiego liberalizmu (52, 152, 160). Nawet stronnicy bezwzględni liberalizmu pod tym względem doradzają czujność: „Należy przytem jednak wyczuwać wartości moralne każdej jednostki, mogą bowiem zachodzić najrozmaitsze wypadki, wpływające na nauczyciela, by niepostrzeżenie nie dopuszczał pewnych uczniów do zajmowania stanowisk przodujących w pewnych dziedzinach samorządu. Np. nauczyciel zaobserwował u pewnego ucznia skłonność do przywłaszczania sobie obcych rzeczy

(mógł zajść taki choćby jedyny wypadek). Byłoby — zdaniem mojem — grubem niedopatrzeniem i błędem nauczyciela, jeśliby dopuścił, by sołectwo klasowe, czy gmina uczniowska wybrały takiego ucznia na skarbnika. Albo też: chłopak jest porywczy, ambitny, narzucający ogółowi swe zdanie. Powierzenie takiej jednostce stanowiska kierowniczego doprowadziłoby rychło do scysji i nie byłoby rzeczą pożądaną dla dobra samorządu. Wszystkie te momenty nie dadzą się ująć w stałą regułę, tu działać musi wyrobienie, a choćby intuicja ze strony nauczyciela, kierującego samorządem" (153). Przykłady te wiążą się z zagadnieniem, poruszonem niżej pod C. Wychowanie moralne, 6.

b) β) Nie wynika stąd, aby należało zawsze przodowników wybierać, zwłaszcza ze względu na zdolności. Dowodem, że nawet przeciwnicy swobody wyboru przodownika przez dzieci, niezawsze są zwolennikami wyboru przodownika przez nauczyciela. Tylko bowiem 111 osób doradza ten środek bezwzględnie, a niektórzy z zastrzeżeniami: „z początku" „tak, ale już z zarządu, bo to nie zraża dzieci" (15), „można, ale bez podkreślania" (272), „gdzie słabsza siła nauczycielska" (188), „kierować nieznacznie" (369). Większość, 173 osób, jest przeciwna wyborowi przodownika przez nauczyciela, „aby nie było uprzywilejowanych", bo „dzieci same wybierają jednostki energiczniejsze, zdolniejsze" (9 odpowiedzi). Wreszcie nie powinny rozstrzygać zdolności ogólne, szczególnie umysłowe — „zdolność bywa jednostronna i zawodna" (367), lecz raczej zdolności „organizacyjne", „kierownicze", „warunki moralne", „cechy charakteru".

b) γ) Na specjalne wychowywanie przodowników zgadza się jednak 136 osób. Częściowe wychowanie doradzają niektórzy przez „delikatny wpływ" (53, podobnie 74), „po wyborze" (326) lub „szczególnie menerów otoczyć opieką" (339). Poważna jednak liczba (81) osób przeciwna jest wychowywaniu przodowników; większość dlatego, że „sami się wychowują", że wychowują się „mimowoli", „siłą rzeczy", że „praca ich wychowuje", niektórzy zaś dlatego, że należy „wychowywać

wszystkich na przodowników" (47, 54, 87, podobnie 227) lub „uczyć i słuchać i rozkazywać" (88); inni obawiają się, że „mogłoby to wywołać brak zaufania" (143) lub że „spacza to danych osobników, uważają się za coś lepszego i nadużywają często swego uprzywilejowania" (292).

13. Jednozgodna dość odpowiedź następuje na pytanie, czy samorząd ujawnia istnienie przodowników naturalnych: 223 odpowiedzi brzmi, że tak, 21 odpowiedzi, że nie lub że niezawsze. Inna sprawa, że są to często „jednostki niepełnowartościowe", „niepożądane", „rzadko najlepsi", „w niższych klasach (są to uczniowie) zdolni, w wyższych niesforni" (283). Inne zróżniczkowanie według klas: samorząd ujawnia menerów „wśród młodszych, starsi 'zakonspirowują' menerów" (384). Wpływ samorządu nie jest jednak w tym względzie ujemny, bo menerów samorząd wprawdzie „ujawnia, ale ich nie stwarza, raczej neutralizuje, podnosząc poziom ogółu" (153, podobnie 170: „szybko się kończą"). Mogą stąd płynąć także skutki wprost dodatnie: „z początku wypłyną menerzy, później nabiorą pewności siebie nawet bardzo nieśmiałe potulne jednostki" (353). Niektórzy odpowiadający rozróżniają dwa typy menerów. „Są to czasem uczniowie odznaczający się żywszym umysłem, większą niż inni energją, bardziej rozwiniętym instynktem społecznym, taktem, czasem zaś są to typy raczej ujemne, odznaczające się wygórowaną ambicją (typy zarozumialców z pewnością siebie, graniczącą z arogancją), brak tolerancji w stosunku do poglądów innych" (75). Inne rozróżnienie: „W klasie są dwa typy naturalnych przodowników; jeden to inicjator band w szkole i poza szkołą, odznaczający się zazwyczaj wysoką przedsiębiorczością w organizowaniu zbiorowych psot, a nawet wykroczeń; drugi typ — przodownik, że się tak wyrażę, oficjalny, rekrutujący się z najbardziej uzdolnionych i opanowanych psychicznie uczniów, wysuwany przez klasę na czoło samorządu i wobec wychowawców. Pierwszy reprezentuje zakulisowe życie klasy, drugi — oficjalne. Pierwszy przewodzi pewnej grupie w klasie, drugi — całej klasie" (135).

14. Sankcje są stosowane prawie wszędzie, przyczem same pozytywne sankcje w 11 samorządach, wyłącznie negatywne w 65 samorządach, bez żadnych sankcyj obchodzi się 17 samorządów; w innych używa się obu form sankcji. Sankcje pozytywne są prawie wyłącznie moralnej natury: pochwała, uznanie, podziękowanie, wybór na urząd, umieszczenie w „kąciku zasługi" (67), w „księdze złotej" (211) lub na „wykresie dobra i zła w klasie" (317, podobnie 37); wyjątkowo — materjalne (parę przypadków): „uwolnienie od opłat" (383) lub bliżej nieoznaczone formy (285). Sankcje negatywne są także prawie wyłącznie moralnej natury: nagana lub upomnienie ustopniowane (ze strony wójta, nauczyciela, w kronice — 13), czasem w dość dużej skali, jak np.: 1) trzykrotne ustne napomnienie, 2) napomnienie pisemne, 3) przedłożenie sprawy zarządowi, 4) nagana zarządu, 5) nagana publiczna, 6) ogłoszenie nagany na ścianie, 7) nagana zaostrzona, 8) wyłączenie z samorządu" (276). Wyjątkowo sankcje negatywne natury materjalnej: bądź pieniężnej (36, 54, 279, 323, 325, 383), bądź w formie pracy („przepisywanie z książki, uczenie się wierszy" — 203). Reakcja na sankcje ze strony dzieci jest różna. Parę przykładów: „Arkusze, na których zapisuje się różne niedomagania, mniej wpływają na chłopców, nadzwyczaj silnie u dziewcząt. U chłopców wpływa bardzo dodatnio pochwała" (243). Albo: „Stosowałem obie (formy sankcji), lecz uczniowie woleli bardziej negatywne" (277). Albo też: „Dzieci wypowiadają się najczęściej za stosowaniem środków zapobiegających, nie żądają nagród, czasem obmyślają karę" (158).

Jeden z nauczycieli, stosujący obie formy sankcyj, dla negatywnych jest przeciwnikiem ustalonych zgóry form, tak to uzasadniając: „Uważam, że ustalając zgóry sankcje negatywne, stwarzamy tem samem potrzebę stosowania tych sankcyj, inspirujemy w pewnej mierze zboczenia. Tego rodzaju sugestja negatywna może niekiedy wywołać odpowiednie objawy — bez woli i świadomości dziecka. Mówić o złem, kiedy go jeszcze niema, znaczy tyle, co wywołać to zło. Optymistyczne podejście do przejawów dziecięctwa wyruguje z życia samo-

rządu połowę negatywnych sankcyj. Odnosi się to też do instytucji sądów" (242).

15. Wybiera sankcje w 30 wypadkach nauczyciel (czasem tylko w niższych klasach), w 79 — uczniowie (czasem tylko w wyższych klasach, albo tylko w mniej ważnych sprawach), najczęściej, w 186 wypadkach, obie strony, zazwyczaj w ten sposób, że uczniowie (w zarządzie, sądzie) orzekają, a nauczyciel zatwierdza; czasem nauczyciel poddaje lub doradza sankcję lub „jest tylko inspiratorem, albo hamulcem" (72), czasem sankcja następuje po wspólnem porozumieniu.

16. Podobnie — z pewnem przesunięciem na stronę nauczyciela — przedstawia się sprawa stosowania sankcyj. W 47 wypadkach wykonawcą jest nauczyciel, w 85 — uczniowie (względnie zarząd, wójt lub sąd), w 145 — obie strony. W pewnej liczbie wypadków kwestja, kto wykonywa sankcję, uzależniona jest od charakteru lub wielkości przewinienia.

17. Sąd nad winnymi we wszystkich sprawach powierza się wychowańcom tylko w 25 samorządach. We wszystkich innych z wielkiemi zastrzeżeniami, bądź też wcale nie.

Zastrzeżenia dotyczą spraw, wybiegających poza zakres czynności samorządu, spraw „ważniejszych", „drażliwszych", „spraw nauki", „wypadków grożących wydaleniem".

W 130 samorządach sądu się nie prowadzi. Różne są tego powody: wybuchowość dzieci, zbyt wysokie kary, przez nie nakładane, pieniactwo, do którego sądy prowadzą. Oto parę zeznań: „Dwa razy wprowadzałam sądy, ale kasowałam jako nieodpowiednie" (47). „Sądu nie było na wyraźne życzenie młodzieży" (76). „Organizacji sądów stałych nie wprowadzę. Sąd okazuje się instytucją zbędną, dla samorządu niewłaściwą; o ile będą sędziowie, zawsze znajdą się winni" (197). „Po dwóch latach sądy zarzuciłem" (247). „Sąd to najtrudniejsza i najryzykowniejsza sprawa" (322).

18. Tam, gdzie instytucja sądów jest wprowadzona, sądzi bądź cała grupa samorządowa, względnie zarząd (97 wypadków), bądź sąd wyznaczony (173 wypadki). Istnieją także sądy odwoławcze, a także sądy przysięgłych. Czasem wymiar spra-

wiedliwości wykonywa „wójt i ławnicy wybrani przez klasę" (342). Zdarza się, że w poważniejszych wypadkach sąd wydaje opinję, zgłasza niekompetencję i oddaje sprawę władzom szkolnym (384).

19. Sąd specjalny rzadko bywa wybierany przez nauczyciela (3 wypadki), zazwyczaj wybierają go bądź uczniowie (w 96 wypadkach), często w obecności nauczyciela, a w jednym wypadku przez „losowanie z pośród dzieci, nie posiadających spraw" (159), bądź też przez obie strony (77) w ten sposób, że wybór następuje „na wniosek" lub „pod wpływem" nauczyciela, że nauczyciel zatwierdza wybór (17 wypadków), przewodniczy na zebraniu wyborczem lub „czuwa, bo często wybór nietrafny" (202), albo też „z listy kandydatów skreśla nieodpowiednich" (384).

Dr. Adam Zieleńczyk.

(C. d. n.)

Z NOWYCH ZAKŁADÓW KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W NIEMCZECH

(Dokończenie)

JENA.

Ogromnie interesujący jest rozwój Instytutu Pedagogicznego w Jenie, mieście stanowiącem ważny ośrodek wychowawczy Turyngji. Kraj ten należał do państw Rzeszy, przodujących w postępowym ruchu pedagogicznym. Szereg sławnych nazwisk jest związany z katedrami pedagogiki teoretycznej i praktycznej turyngskiego uniwersytetu w Jenie. Ostatnio przed wojną światową wykładał tu profesor Wilhelm Rein, znany zagranicą ze swej Encyklopedji Wychowawczej. Za jego czasów zorganizowano przy Seminarjum Pedagogicznem uniwersytetu doświadczalną szkołę powszechną, w czem wyprzedziła Jena inne wyższe uczelnie i stworzyła warsztat pracy w duchu nowych, aktywnych metod. Po wojnie światowej powierzono katedrę pedagogiki teoretycznej prof. Piotrowi Petersenowi, pionierowi postępowej szkoły w Hamburgu i kilkuletniemu dyrektorowi słynnego eksperymentalnego gimnazjum Lichtwarka. Jemu przypadło w udziale zorganizowanie Instytutu Pedagogicznego, który został powołany do życia w 1924 r.

W pierwotnem swem założeniu tworzył Instytut Pedagogiczny w Jenie instytucję czysto uniwersytecką, przypominającą studjum hamburskie. Ponieważ jednak powstał o kilka lat wcześniej, niema mowy o zależności. Raczej można powiedzieć odwrotnie, że Jena była wzorem dla formy hamburskiej.

W szczegółach organizacji znajdziemy szereg różnic między obu uczelniami, nie dotyczą one jednakże rzeczy zasadniczych. Łączy je przedewszystkiem wspólna koncepcja prowadzenia całej pracy systemem „monistycznym", a więc ograniczenie się do studjum w jednej wyższej uczelni. Czas

nauki określono na trzy lata, po nieudanej próbie, by w ciągu czterech semestrów przygotować nauczyciela do zawodu. Słuchacz Instytutu, jako zwyczajny student uniwersytetu, mógł uzyskać wszystkie stopnie akademickie; wykładającymi zaś byli profesorowie i docenci. Jedynie ćwiczenia metodyczne z rozmaitych przedmiotów nauczanych w szkole powszechnej powierzano wybitnym nauczycielom. Instytut urządził również odpowiednie pracownie celem przeszkolenia swych uczniów w najpotrzebniejszych nauczycielowi przedmiotach technicznych. Wykształceniem gimnastycznem zajmował się nauczyciel uniwersytecki wychowania fizycznego.

Studjum uwzględniało, obok części teoretycznej, praktykę szkolną, popartą po trzecim i czwartym semestrze dwukrotną pracą pomocniczą w dwóch różnych szkołach w łącznym wymiarze 14 tygodni.

Część teoretyczna, oprócz działu pedagogicznego i filozoficznego, obejmowała przedmiot wybrany przez studenta.

Wielkie zadanie powierzono uniwersyteckiej szkole powszechnej, która spełniała potrójną funkcję: była instytutem badań, wprowadzała w zagadnienia praktyki szkolnej i psychologji młodzieży oraz służyła jako przedmiot obserwacyj pedagogicznych.

O głównych wytycznych pracy Instytutu w jego pierwotnej formie daje najlepsze pojęcie osoba kilkuletniego kierownika, prof. Petersena. Należy on, jak już wspomniałem, do gorących zwolenników nowego wychowania. Cechuje go, oprócz głębokiej naukowej wnikliwości, temperament, który w oparciu o gruntowną wiedzę tworzy wybitną indywidualność, jednostkę zmierzającą wytrwale i przebojem do realizacji głoszonych teoryj. Prof. Petersen bardzo silnie podkreśla zadania wychowawcze szkoły, jest zaś twórcą nieznanej naogół u nas metody nauczania w szkole powszechnej, którą nazwał „planem jenajskim" (Jenaplan) [1]. Dla całkiem ogólnego jej scha-

[1] W r. b. ukazała się praca polska o planie jenajskim: Józef Mirski, Plan Jenajski jako szkoła wspólnoty. Warszawa 1932. *(Przyp. red.)*.

rakteryzowania wyjaśniam, że jest to koncepcja, grawitująca nieco ku metodzie Montessori z pozostawieniem jednakże lekcyj zbiorowych, jako wprowadzenia do pracy indywidualnej i utrwalenia w formie wspólnego ćwiczenia pewnego zasobu wiadomości. Metoda prof. Petersena, jak z jednej strony jest zupełnem zaprzeczeniem silnie jeszcze tkwiącego w szkolnictwie niemieckiem herbarcjanizmu, tak z drugiej przeciwstawia się modnej również w Niemczech metodzie „swobodnej rozmowy" (freies Unterrichtsgespräch), wyradzającej się zwykle — zdaniem autora planu jenajskiego — w bezcelową, przypadkową „paplaninę".

Jako kierownik Instytutu Pedagogicznego znalazł prof. Petersen sposobność do głoszenia swych zasad wobec licznego zespołu kandydatów na nauczycieli. Ostra jednak i namiętna walka w obronie nowych haseł wytworzyła u przeciwników zwartą opozycję, która objęła grupę niechętnego reformom szkolnym nauczycielstwa i pozyskała również czynniki rządowe. Rozpoczęły się trudności w formie obcinania kredytów, nieuwzględniania wniosków o dodatkowe etaty lub pomoce naukowe. Wreszcie, kiedy Prusy wprowadziły dwuletnie akademje pedagogiczne, niezwiązane z wyższemi uczelniami, rząd turyngski, bez zasięgnięcia opinji wydziału filozoficznego uniwersytetu, wbrew jego uznaniu i wbrew oświadczeniu wezwanego w charakterze rzeczoznawcy prof. Deuchlera z Hamburga, ograniczył czas studjów do dwóch lat. W odpowiedzi na to wydział filozoficzny zrzekł się odpowiedzialności za wykształcenie nauczycieli, gdyż uważał, że jest rzeczą niemożliwą, aby w tak krótkim czasie kandydaci mogli zdobyć wiadomości z obranego przez nich przedmiotu głównego oraz wykształcenie pedagogiczne i artystyczno-techniczne.

Wobec tego powołany został do życia Instytut Pedagogiczny, niezależny od uniwersytetu, którego organizacja odbiegła zasadniczo od poprzedniej formy studjum. Nastąpiło to w 1928 r., który stanowi początek nowego systemu przygotowania nauczycieli w Turyngji.

Na taki stan sprawy wpłynęły również momenty politycz-

ne i finansowe. Polityczne w związku z tem, że Turyngja jedna z pierwszych stała się domeną wpływów politycznych obozu Hitlera. Finansowe dlatego, że ustawa uposażeniowa przewiduje wyższe wynagrodzenie dla pracowników z akademickiem wykształceniem, a za takie liczyłoby się trzyletnie studjum pedagogiczne. Obciążenie budżetu wobec znacznej liczby etatów nauczycieli szkół powszechnych byłoby bardzo znaczne.

Walka o nową szkołę zakończyła się więc w Turyngji — i to nietylko w dziedzinie przygotowania nauczycieli — klęską liberalnej myśli pedagogicznej. Hasła wychowywania pokolenia wolnego, wewnętrznie niezależnego, lecz przepojonego troską o dobro społeczne, musiały się spotkać z nieprzyjaznym odruchem tych żywiołów, które obecnie uzyskują przewagę w Niemczech.

Przeciwnicy nowych kierunków w wychowaniu powracają do argumentacji Herbarta, twórcy intelektualistycznej szkoły niemieckiej [1].

Z chwilą powstania niezależnie od uniwersyteckiego Seminarjum Pedagogicznego, istniejącego w dalszym ciągu pod nazwą Zakładu Wychowawczo-naukowego, osobnego Instytutu Pedagogicznego, nastąpił w Turyngji w miejsce monistycznego system dualistyczny.

4-semestralne studjum w uniwersytecie zostało ograniczone do pedagogiki teoretycznej, historji pedagogiki, filozofji, psychologji i przedmiotu dowolnie wybranego przez studenta z pośród nauczanych w szkole powszechnej [2].

Równocześnie zaznajamia Instytut Pedagogiczny słuchaczów z problemami praktyczno-pedagogicznemi w ciągu 6-ciu

---

[1] Zauważyć również warto, że w Brunświku z chwilą opanowania rządów przez hitlerowców rozpoczęła się — podobnie jak w Jenie — walka z dotychczasową formą studjum nauczycielskiego, zakończona nawet złożeniem z katedry bardzo zasłużonego i znanego pedagoga, prof. Paulsena. Wpływami podobnych czynników należy tłumaczyć także fakt, że dotychczas Bawarja zachowała dawne seminarja nauczycielskie.

[2] Nie dopuszcza się przedmiotów artystyczno - technicznych jako głównych.

trymestrów. Należą tu: praktyka szkolna, dydaktyczne wspólnoty pracy, muzyka (5 trymestrów), rysunki (4 trymestry), praca ręczna (3 trymestry), ćwiczenia cielesne (2 trymestry).

Na praktykę szkolną składają się: hospitacje (2 godziny tygodniowo, połączone z dwugodzinnem omówieniem lekcyj), udzielanie nauki przez słuchaczy w wymiarze 2 godzin tygodniowo oraz praca w szkołach w czasie wakacyj letnich.

Wspólnoty pracy dotyczą przedmiotów obowiązkowych i wybranych. Obowiązkowemi są: język niemiecki, szkoła podstawowa (Grundschule), geometrja, religja, nauka o życiu (Lebenskunde). Do przedmiotów wybieranych zalicza się: biologję, geografję, historję, fizykę i chemję.

Rozbicie studjum na dwie dziedziny, teoretyczną i praktyczną, nie dawałoby jeszcze powodu do czynienia zarzutów nowej formie organizacyjnej w Jenie. Miałem już sposobność stwierdzić, że nawet w czysto monistycznych systemach pracy (Hamburg, Drezno) nie można uniknąć pewnej decentralizacji (związanej z zasadą wolności słowa, głoszonego z katedr uniwersyteckich). Nie w tem szukać więc należy głównej przyczyny zmiany na niekorzyść, jaka się dokonała w Turyngji. Leży ona przedewszystkiem w fakcie zupełnie innego poziomu pracy w instytucie, a w uniwersytecie. Wykładowcami instytutu są wyłącznie dawni nauczyciele szkół powszechnych lub seminarjów nauczycielskich. Mogłem zauważyć osobiście, że wykłady ich stoją na poziomie szkoły średniej, daleko im do poważnego nastawienia naukowego omówionych poprzednio instytutów. Potwierdzenie swych spostrzeżeń znalazłem i u innych cudzoziemców, zwiedzających równocześnie ze mną szkoły w Jenie. Zwrócono moją uwagę na to, że przy omawianiu lekcyj można się spotkać z obroną stopni formalnych Herbarta i że nauczyciele, do których przydziela się kandydatów, prowadzą „wzorowe lekcje" zgodnie z kanonami szkoły herbartowskiej.

Kursy dydaktyczne są ujęte ze stanowiska potrzeb szkoły powszechnej. Jest to zasada słuszna. Nie można jednak zgodzić się na metodę pracy, która polega np. na drobiazgowem

omawianiu doświadczeń fizycznych i to tylko takich, które mogą się przydać w szkole.

Widziałem naukę rysunków w małej sali, niezaopatrzonej w dostateczną ilość tablic, wskutek czego tylko część słuchaczy mogła ich używać. Metoda nauki polegała na tem, że wykładający rysował interpretację pewnej bajki tak, jak ona się przedstawia w wyobraźni dziecka. Były więc tam uosobienia grzybów, drzew i t. p. Studenci kopjowali rysunek nauczyciela, w niewolniczy sposób stosując się do oryginału.

Instytut Pedagogiczny w Jenie przekształcił się raczej w seminarjum nauczycielskie dawnego typu z tą różnicą, że przedmioty filozoficzno-pedagogiczne są powierzone uniwersytetowi i że słuchaczami są absolwenci szkół średnich.

Obniżenie poziomu naukowego studjum nastąpiło także wskutek przeciążenia. Obliczono, że na 29 studjujących w drugim semestrze 4 miało tygodniowo od 40 do 46 godzin zajęć, 23 od 35 do 36, a tylko dwóch 28 i 26 godzin. Kiedy w takich warunkach mają znaleźć czas na samodzielną pracę naukową? Odbija się to przedewszystkiem na studjum przedmiotu głównego.

Cóż znaczy wobec tego zapewnienie kierownika Instytutu, prof. Weissa, że w Jenie jest zachowany związek z uniwersytetem i że jego słuchacze są studentami, jak inni? Związek formalny istnieje, lecz w rzeczywistości korelacji żadnej niema.

W instytucie, w przeciwstawieniu do seminarjum prowadzonego przez prof. Petersena, trudno mi było zauważyć tendencję postępową. W wyjaśnieniach dyrektora uczelni często powtarzało się twierdzenie, że rzeczywistość jest inna, niż teorja. Wytłumaczono mi potem to powiedzenie. W szkołach jenajskich uczy wyłącznie starsza generacja nauczycielska, niema tam ludzi poniżej lat 40. Nowe prądy pedagogiczne ominęły — rzecz dziwna — w Turyngji miasta, zdobywając zwolenników głównie na prowincji. Rzeczywistość nie może więc istotnie odpowiadać teorjom postępowego wychowania, których gorącym rzecznikiem jest prof. Petersen. Czy nie należy

jednak pokazać przyszłym nauczycielom i nowych form oddziaływania wychowawczego na młodzież? [1]

Pomijam dalsze szczegóły organizacyjne nowego instytutu. Wprowadzenie w praktykę szkolną odbywa się podobnie, jak dawniej. Słuchaczów przydziela się do rozmaitych szkół powszechnych w mieście. Rano studenci hospitują na lekcjach, a tego samego dnia wieczorem docenci omawiają spostrzeżenia, poczynione przed południem w czasie nauki. Docenci mają po 2—4 godziny tygodniowo lekcyj, aby zachować kontakt z pracą szkolną. Co pewien czas odbywają się ich zebrania dla uzgodnienia opinij. Raz w roku urządza się również posiedzenia nauczycieli, do których są przydzieleni słuchacze instytutu. Zauważyć jeszcze należy, że w Turyngji, ze względu na wielki napływ kandyadtów, wprowadzono „numerus clausus". Przyjmuje się ich tylko tylu, ile rząd przewiduje wolnych posad nauczycielskich.

Niestety, nie mogłem zobaczyć w Jenie lekcyj pokazowych. Wziąłem udział jedynie w kursie dydaktycznym geografji, w czasie którego docent Barth dał rekapitulację dwóch referatów, mających za temat: Jak omówić z dziećmi wybrzeże bałtyckie należące do Niemiec? Koncentrować, upraszczać i unaoczniać — oto były trzy główne zasady, jakie powtarzały się w toku wywodów docenta. Troski o samodzielną, twórczą pracę dziecka nie zauważyłem. Program szkolny i wymagania „z przedmiotu" wystąpiły na plan pierwszy. Troska, aby „wyczerpać materjał", przygłuszyła cele wychowawcze. Dla ilustracji zaś umysłowości nauczyciela dodaję, że znalazły się w toku wykładu uwagi o „biednym Gdańsku" i „łajdackim korytarzu" (lumpiger Korridor), nie skierowane jednak w moją stronę, gdyż nie byłem przedstawiony przez dyrektora, jako Polak.

---

[1] Wyobrażam to sobie w formie prowadzenia kilku przynajmniej szkół, lub chociażby tylko klas, metodą postępową.

KILONJA.

W Kilonji mogłem poznać organizację kształcenia nauczycieli, jaką wprowadziły Prusy pod nazwą akademij pedagogicznych.

Powołanie ich do życia poprzedziły ostre starcia i żywa wymiana poglądów pomiędzy najwybitniejszymi pedagogami niemieckimi. Zaznaczyć warto, że w dyskusji wziął udział Spranger, którego opinja, aby kształcenie nauczycieli powierzyć osobnym instytucjom poza szkołami wyższemi, odegrała ważną rolę w decyzji czynników rządowych i parlamentarnych.

Spranger nie wierzy, aby uniwersytet niemiecki mógł trwale oddziaływać ideowo. Należy więc stworzyć wyższe szkoły kształcenia nauczycieli o swoistem piętnie, równorzędne z uniwersytetami, a tworzące ze względu na ideę kształcenia formy właściwsze.

Znalezienie jednak odpowiedniego kształtu organizacyjnego nie było rzeczą łatwą.

Względy natury gospodarczej kazały ograniczyć studjum do dwóch lat. Było to tem bardziej wskazane, że zamierzano z początku otworzyć na obszarze Prus 33 akademje. Cyfra ta obniżyła się wprawdzie do 15-tu[1] z powodu zmniejszonego zapotrzebowania nauczycieli w związku z redukcją etatów, stanowi jednak niemniej poważne obciążenie budżetu w kwocie 3.870.000 marek (koszty jednej akademji preliminuje się przeciętnie na 258.000 marek rocznie).

W ramach więc dwuletniego studjum należało zamknąć całość wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych, potrzebnych przyszłemu nauczycielowi. Obfitość materjału na-

---

[1] Obecnie istnieją akademje pedagogiczne w Altonie, Bonn, Chociebużu (Cottbus), Bytomiu, Elblągu, Erfurcie, Frankfurcie nad Menem, Frankfurcie nad Odrą, Halli, Hanowerze, Kassel, Kilonji, Królewcu, Szczecinie, Wrocławiu i Dortmundzie.

(Od przyszłego roku szk. zostaną zamknięte ze względów oszczędnościowych akademje w Altonie, Chociebużu, Erfurcie, Kassel i w Szczecinie. Pozostałe akademje nie będą przyjmowały nowych słuchaczy. — *Przyp. red.).*

ukowego groziła przeciążeniem i, co za tem idzie, obniżeniem poziomu instytucyj, które pragną jednak zachować charakter uczelni wyższych. Uważano początkowo za konieczne oprzeć studjum o gruntowną znajomość jednego przedmiotu, wybranego przez studenta. Miało to dać przygotowanie do samodzielnej pracy naukowej, lecz stało się właśnie głównem źródłem przeciążenia. Jest bowiem rzeczą niemożliwą zdobyć na wąskiej przestrzeni dwóch lat przygotowanie uniwersyteckie w ramach jednego przedmiotu i prowadzić równocześnie studjum filozoficzno-pedagogiczne. Powstała więc kwestja, czy można w takich warunkach żądać od kandydata specjalizacji naukowej w wybranej przez niego gałęzi wiedzy, czy nie należałoby ograniczyć wymagań do dydaktyki i metodyki przy możliwie szerokiem uwzględnieniu ogólno-wychowawczych problemów szkolnych.

Charakterystyczny dla Prus ostry rozłam wyznaniowy stanowił dalszą trudność organizacyjną. Podział szkół powszechnych na katolickie i ewangelickie oraz nauczanie religji przez świeckich nauczycieli pociągały za sobą konieczność doboru kandydatów z punktu widzenia wyznaniowego. Oprócz czynnika natury utylitarnej wystąpił nadto i ideowy. Każde wychowanie — zdaniem niemieckich teoretyków, twórców obecnych akademij — powinno być oparte o religijny pogląd na świat, a jednolitość wyznania stanowi pomost porozumienia między duszą wychowawcy i dziecka. Powstała stąd potrzeba uwzględnienia tego momentu przy tworzeniu akademij pedagogicznych, zwłaszcza, że w koncepcji ich twórców miały się pedagogja pruskie różnić od uniwersytetów silnie rozwiniętem poczuciem wspólnoty koleżeńskiej, uwarunkowanej również wspólnotą przekonań religijnych.

Równolegle z postulatami wyznaniowemi nasunęły się problemy wychowania państwowego, które w organizacji studjum nauczycielskiego odgrywają rolę szczególnie ważną. I tu musiano szukać dróg zupełnie nowych, gdyż w dotychczasowej praktyce uniwersyteckiej nie znaleziono odpowiednich wzorów, jak rozwiązać te sprawy na poziomie akademickim. Nic

dziwnego więc, że wobec tylu trudności ostateczna organizacja akademij pedagogicznych nie jest jeszcze faktem dokonanym i że w dążeniu do udoskonalenia poddaje się ją ciągle rewizji. Instytutowi kilońskiemu przypada w udziale rola przewodnia.

Zerwano tam przedewszystkiem z balastem t. zw. „głównego przedmiotu". Jest to próba, dokonana w ostatnim roku (1930/31), a oparta na przeświadczeniu, że jest niepodobieństwem, aby w okresie dwuletnim student mógł opanować obszerny program pedagogiczny i zdobyć gruntowną znajomość wybranego działu wiedzy. Rada pedagogiczna akademji kilońskiej stanęła na stanowisku, że badania, związane z poszczególnemi gałęziami nauki, nie mają bezpośrednio nic wspólnego z kształceniem nauczycieli szkół powszechnych, którego główną troską powinny być zagadnienia dydaktyczne. Zamiast więc „wybranego przedmiotu" wprowadzono szczegółowe studjum jego m e t o d y k i. Nie nastąpiło przez to załamanie się naukowego charakteru akademji, lecz skierowanie rozważań teoretycznych na dziedzinę szczególnie bliską przyszłemu nauczycielowi. Wskutek wydatnego odciążenia można było szczegółowe badania metodyczne rozszerzyć jeszcze na drugi przedmiot, tak że obecnie obowiązuje zamiast studjum jednego przedmiotu, szczegółowe studjum metodyki dwóch przedmiotów, z których jeden jest „głównym", a drugi „pobocznym" [1]. Praca nad metodyką przedmiotu „pobocznego" może się ograniczać do hospitacyj lekcyj i biernego udziału w odpowiedniem seminarjum. W ten sposób otrzyma szkolnictwo nauczycieli wyszkolonych w dwóch przedmiotach, zamiast jednego, zmniejszą się więc trudności w rozdziale lekcyj w wyższych klasach szkoły powszechnej, gdzie trzeba się już liczyć z pewną specjalizacją.

Inowacja ta miała iść w parze z ograniczeniem ogólnego studjum metodyki poszczególnych przedmiotów do dwóch: jednego humanistycznego i drugiego z dziedziny matematyczno-

---

[1] Jednym z nich musi być przedmiot z działu artystyczno-technicznego

przyrodniczej[1]. Niestety, na przeszkodzie stanęły przepisy egzaminu nauczycielskiego, które żądają, aby student poznał ogólną metodykę religji, języka niemieckiego i rachunków lub geometrji, a nadto albo historji z nauką o państwie, albo geografji, albo przyrody. Wobec tego miejsce początkowo udzielanej metodyki ogólnej wszystkich przedmiotów zajęła metodyka przedmiotów, wymienionych w przepisach egzaminacyjnych.

Jeszcze jedno zarządzenie zostało podyktowane chęcią ograniczenia pracy na rzecz jej pogłębienia. Zamiast obowiązkowego dawniej uczestnictwa w seminarjum pedagogicznem i psychologicznem przeprowadzono swobodny wybór studenta między jednym a drugim działem wiedzy.

Reasumując, podkreślić należy, że wszystkie zmiany, dokonywane w Kilonji, starają się usunąć te trudności, których przyczyną było przeładowanie programu i ograniczenie studjum nauczycielskiego do dwóch lat.

Wychowanie w duchu państwowym i religijnym nie wykazuje form działania odmiennych, niż stosowane w innych akademjach. Jest więc pedagogjum kilońskie uczelnią ewangelicką (katolickie znajdują się w Bonn i w Bytomiu; pedagogjum w Bonn jest przeznaczone jedynie dla mężczyzn, w Bytomiu zaś dla mężczyzn i kobiet). Starałem się zbadać, w czem przejawia się w codziennem życiu szkoły tak silnie przez Sprangera postawiony postulat „wspólnoty religijnej". Wyjaśniono mi, że zadanie to spoczywa w ręku docenta religji, od którego przedewszystkiem zależy akcentowanie dobitniejsze lub słabsze momentów wyznaniowych. W Kilonji — zdaniem dyrektora akademji, prof. Petersa — dotychczas charakter wyznaniowy uczelni nie wystąpił najaw. Zakład jego zasługiwałby raczej

[1] W założeniu tych zamierzeń była chęć pogłębienia studjum przez jego zwężenie, jak również fakt, że niema daleko idących różnic między metodyką poszczególnych przedmiotów humanistycznych z jednej, a matematyczno-przyrodniczych z drugiej strony. Opanowanie jednej z nich ułatwia orjentację, jakiemi posługiwać się środkami przy nauczaniu przedmiotów pokrewnych.

na nazwę bezwyznaniowego (świeckiego) [1]. Podobno zdecydowanie wyznaniowy charakter mają pruskie akademje katolickie, czego jednak nie mogłem osobiście stwierdzić.

Kształcenie uczuć państwowych opiera się na krzewieniu miłości kraju rodzinnego i przywiązania do kultury ojczystej. Formą organizacyjną jest w pierwszem półroczu nauka o współczesnych Niemczech, na którą składają się: 3-godzinny wykład o strukturze socjalnej narodu niemieckiego i udział w jednej z 6-ciu grup, które urządzają cotygodniowe wycieczki krajoznawcze [2]. Zadania, jakie powierza się grupom wycieczkowym, są przedewszystkiem natury wychowawczej. Służą do wytworzenia wśród studentów ducha wspólnoty i odpowiedzialności społecznej.

Do tego wyłącznie celu zmierzają w Kilonji trzydniowe wędrówki, któremi rozpoczynają pracę słuchacze, wstępujący do akademji. Podzieleni na kilka oddziałów, robią razem z profesorami wycieczki krajoznawcze, podczas których wyjaśnia się im istotę i bieg studjum pedagogicznego, udziela rad i wskazówek. Niewygody i urok życia obozowego łączą wszystkich o wiele silniej, aniżeli najpiękniej ujęta odezwa, czy przemówienie inauguracyjne dyrektora akademji.

Wychowanie państwowe nie ogranicza się wyłącznie do wykładów i wędrówek w pierwszym semestrze. I w następnych przykłada się wielką wagę do rozwijania ducha wspólnoty koleżeńskiej przez popieranie organizacyj studenckich i przez wspólne wycieczki. Rozporządzenia ministerjalne polecają profesorom zająć się — niezależnie od wykładanego przedmiotu — problemem wychowania obywatelskiego. Konferencje nauczycielskie rozstrzygają, w jakich granicach winni uwzględnić te zagadnienia poszczególni profesorowie.

Na szkolenie praktyczne kładzie się w akademjach pru-

---

[1] Taka jest akademja w Frankfurcie nad Menem.

[2] Należą tu grupy: religijna i kościołoznawcza, nauk obywatelskich, biologiczno - gospodarcza, technologiczno - gospodarcza, krajoznawczo - artystyczna.

skich wielki nacisk. Pierwsze półrocze jest poświęcone poglądowej nauce pedagogiki. Studenci hospitują pod kierunkiem docentów pedagogiki teoretycznej i praktycznej w klasach ćwiczeń [1], pracują również w innych szkołach i w zakładach wychowawczych, zyskując w ten sposób po raz pierwszy wgląd w pracę nauczyciela. Chodzi tu nietyle o zagadnienia nauczania, ile o całokształt życia szkolnego. Dlatego też powierzono słuchaczy opiece nie docentów poszczególnych przedmiotów, nauczanych w szkole powszechnej, lecz tych, którzy wykładają ogólną pedagogikę teoretyczną i praktyczną.

Uzupełnieniem hospitacyj jest 4—6-tygodniowa praca pomocnicza w czasie wielkich wakacyj, a więc krótko po rozpoczęciu studjów [2]. Studentów przydziela się do rozmaitych szkół z wyłączeniem klas ćwiczeń. Uwzględnia się przedewszystkiem szkoły wiejskie, gdzie najłatwiej można poznać całość pracy szkolnej. Podczas tej pierwszej praktyki nie chodzi również o wykształcenie metodyczne, lecz o poglądowe ujęcie życia szkoły i obowiązków nauczyciela. Doświadczenia, jakie poczyniono w Kilonji z tą tak wczesną praktyką, dały wyniki

---

[1] Szkoły ćwiczeń w dawnem znaczeniu tego słowa, jako zakłady prowadzone przez kierownika studjum nauczycielskiego, nie istnieją przy akademjach pedagogicznych. Pruskie władze oświatowe obliczyły, że 300—360 studentów jednej akademji potrzebowałoby 40—45 klas ćwiczeń. Tak duża szkoła zanadto obciążyłaby dyrektora akademji. Jako teren praktyki dla studentów oddaje się do jego dyspozycji odpowiednią ilość klas w zwykłych szkołach powszechnych. W Kilonji klasy te mieszczą się w dwóch zakładach, które nazywają się „szkołami akademji". Są one podporządkowane wraz z pewną ilością wiejskich szkół jednoklasowych osobnemu radcy szkolnemu, którym jest jeden z docentów. Powstaje w ten sposób „okrąg szkół akademji". Dyrektor akademji ma wpływ na kierownictwo tych szkół, nominacja nauczycieli i „rektorów" (taki jest urzędowy tytuł kierowników) następuje po porozumieniu z nim.

Uważam, że byłoby lepiej, gdyby klasy ćwiczeń nie mieściły się w jednej lub dwóch szkołach, lecz były porozrzucane po rozmaitych zakładach miasta. Jakkolwiek bowiem obecne szkoły akademji są zwyczajnemi szkołami obwodowemi, niemniej jednak nabierają wskutek stałego nastawienia w kierunku pokazowości i wzorowości zabarwienia jednostronnego.

[2] Rok szkolny rozpoczyna się w Niemczech po Wielkanocy.

bardzo dodatnie. Ze sprawozdań słuchaczy wynika, że po jej odbyciu otwierają im się oczy na zagadnienia szkolne i że zupełnie inaczej, niż poprzednio, ujmują problemy pedagogiczne, poruszane na wykładach i ćwiczeniach [1].

Nawiązaniem do doświadczeń pierwszego semestru jest 4-tygodniowa praktyka, odbywana na początku trzeciego półrocza. Przystępują do niej studenci z zapasem wiedzy metodycznej, zdobytej w pierwszym roku (przeznacza się na to głównie drugi semestr). Mogą oni cały swój czas poświęcić szkole, gdyż w okresie praktyki niema żadnych innych zajęć w akademji dla drugiego rocznika. Miejscem pracy są w Kilonji zasadniczo szkoły ćwiczeń, lecz przydziela się studentów także i do szkół wiejskich [2].

W czasie tej drugiej praktyki obejmują studenci w grupach po 2—3 klasy, kierując już samodzielnie nauką i pracą wychowawczą [3]. Na jednego przypada przeciętnie około 10 go-

---

[1] W niektórych akademjach próbowano wyzyskać ten okres dla zbliżenia się wzajemnego studentów. W tym celu urządzano wspólne kwatery w t. zw. „gospodach uczniowskich". Była z tem jednak zwykle połączona ta niedogodność, że gospody znajdowały się daleko od szkół. Usiłowano temu zaradzić przez rozbijanie namiotów w najlepiej położonem miejscu.

Czasami znów polecano studentom mieszkać w wioskach, w których odbywali praktykę. Dzięki temu poznawali środowisko, lecz żyli zdaleka od siebie, rozprószeni po rozmaitych miejscowościach.

Ministerstwo pruskie nie wydało jeszcze przepisów w tej sprawie i, jak mi wyjaśniono, unika narzucania jakiejkolwiek opinji.

[2] Zaznaczyć tu należy, że w akademjach pruskich coraz silniejszą staje się tendencja, aby tak zwaną pełną praktykę, obejmującą dłuższy okres czasu, odbywał przyszły nauczyciel w szkołach, niezwiązanych bezpośrednio z akademją, aby zatem dawać słuchaczom obraz jak najbardziej zbliżony do tych warunków, w jakich normalnie będzie pracował.

[3] W niektórych akademjach robi się wtedy ciekawą próbę z „metodą projektów", pozwala się bowiem studentom na zorganizowanie nauki ze stanowiska tej metody. Tematy nie ograniczają się do fachowych przedmiotów, lecz dotyczą zagadnień, związanych z otoczeniem dziecka (np. staw, ogród szkolny, fabryka cukru, o ile znajduje się w pobliżu, i t. p.). Unika się dzięki temu wad, związanych z kontynuowaniem przez studenta normalnej nauki, prowadzonej przez nauczyciela. Nadto już w akademji może student w porozumieniu z docentem przygotowywać swe lekcje

dzin lekcyj tygodniowo. Każdy uczestniczy obowiązkowo w lekcjach, prowadzonych przez kolegów. Nad zajęciami grup czuwają nauczyciele szkoły powszechnej i docenci, którzy jednak nie występują w roli fachowców w dziedzinie poszczególnych przedmiotów, lecz jako pedagodzy-praktycy.

Przez resztę trzeciego półrocza uczą studenci w szkole ćwiczeń wybranych przez siebie przedmiotów w wymiarze 3 godzin tygodniowo. Podczas konferencyj pedagogicznych (jedna godzina tygodniowo) omawia się ogólne problemy nauczania i wychowania.

W tym okresie odbywają się hospitacje szkół wiejskich i podstawowych (Grundschule), gdzie w miarę możności udzielają studenci lekcyj.

Na trzecim semestrze kończy się praktyka szkolna, czwarty jest wolny od hospitacyj i przeznaczony głównie na przedegzaminacyjną pracę teoretyczną.

Rola, jaką przypisuje pruskie ministerstwo oświaty praktycznemu szkoleniu nauczyciela, wystąpi jeszcze wyraźniej, gdy uświadomimy sobie, jak mało czasu poświęcano mu w pierwszej fazie organizacyjnej akademji. Z początku bowiem poprzestawano, naśladując dawne seminarja nauczycielskie, na obserwacjach pedagogicznych w pierwszem półroczu i nauczaniu poszczególnych przedmiotów w trzecim i czwartym semestrze nauki.

Praca docentów ogranicza się do wykładów, ćwiczeń i konferencyj, związanych z praktyką słuchaczy. Nie udzielają oni lekcyj, podobnie jak w Seminarjum Pedagogicznem w Hamburgu. Powoduje to rozdźwięk między dziedziną teoretyczną i praktyczną, na co zwrócono moją uwagę w Kilonji [1]. Docenci mają zupełną swobodę w prowadzeniu wykładów [2],

---

[1] Czynniki rządowe uświadamiają sobie ten błąd organizacyjny, lecz oszczędności budżetowe nie pozwalają na zwiększenie kosztów.

[2] Liczba etatów wynosi wraz z etatem dyrektorskim 24. Teoretyczna pedagogika posiada 4 przedstawicieli, praktyczna 4, nauka języka ojczystego 2, pedagogika religji 2, historja, nauka o państwie i geografja 3, dział matematyczno-przyrodniczy 3, muzyka 2, sztuki piękne i roboty ręcz-

dyrektor akademji nie jest ich przełożonym, nie może im narzucać metody, jest jednak odpowiedzialny za powierzony mu zakład. Aby utrzymać jednolitą linję postępowania, odbywają się co tydzień zebrania docentów pod przewodnictwem dyrektora.

Łączy wszystkich wyznawana i w innych instytutach niemieckich zasada „szkoły pracy"[1]. Główny wysiłek zwraca się ku zagadnieniom dydaktycznym. Nie zauważyłem, aby hasło wychowania „społeczno-państwowego" drogą rozbudowy samorządu (tak, jak to jest u nas) znalazło zwolenników wśród grona profesorskiego. Napróżno szukałem uwzględnienia tego tak ważnego czynnika wychowawczego w wykładach i ćwiczeniach.

Współczesne zagraniczne prądy pedagogiczne omawia się na kursie historji pedagogiki, nie próbowano ich jednak stosować w formie doświadczenia w klasach ćwiczeń. Do metody Montessori odnosi się zakład kiloński negatywnie, uważając ją za skrajnie intelektualistyczną.

Przyjęcie do akademji jest uwarunkowane świadectwem dojrzałości i złożeniem egzaminu wstępnego z muzyki[2]. Przy egzaminie tym chodzi nietylko o zbadanie uzdolnień muzycznych, lecz także o poznanie przyszłego kandydata, zwłaszcza pod względem ustroju fizycznego i nerwowego.

Liczba miejsc jest ograniczona, obowiązuje więc zasada „numerus clausus".

---

ne (łącznie z robotami kobiecemi i gospodarstwiem domowem) 3, wychowanie fizyczne 1. Oprócz tego jest zajęta pewna ilość sił pomocniczych. Uposażenie docentów równa się dla 6-ciu etatów wynagrodzeniu profesorów zwyczajnych uniwersytetu, dla 12-tu etatów — profesorów nadzwyczajnych, dla 6-ciu — nauczycieli szkół średnich.

[1] Metody stosowane w nauce religji, historji i języka ojczystego objęto nazwą nauki opartej na przeżyciu (Erlebnisunterricht), zasady zaś nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych noszą określenie nauki opartej na pracy (Arbeitsunterricht).

[2] Kobiety składają zamiast egzaminu z muzyki egzamin z robót kobiecych.

Krótki czas studjum zmusza do koncentracji wysiłków, wysokie cele wychowawcze do zwartości i jednolitości pracy. Słuchacz akademji nie może być równocześnie imatrykulowany w uniwersytecie. W razie zapisania się późniejszego na wyższą uczelnię nie zalicza mu się czasu, spędzonego w akademji, nawet gdyby chodziło o rozszerzenie kwalifikacyj nauczycielskich na szkoły średnie.

Organizacja studjum zerwała — za przykładem Kilonji poszły i inne akademje pruskie — z zasadą encyklopedycznego podawania wszystkich wiadomości, potrzebnych nauczycielowi szkoły powszechnej. Ćwiczenia, a nie wykłady, wysunęły się na plan pierwszy. Wiele czasu przeznaczono na praktykę szkolną, oceniając jej wielkie znaczenie, tak że pod tym względem pruskie akademje dorównują obecnie instytutom pedagogicznym innych krajów Rzeszy.

Rzecz charakterystyczna, że niema jednolitych programów, ani wytycznych dla wszystkich akademij. Jest to pozostawione uznaniu i potrzebom poszczególnych zakładów, a potrzeby te są różne, zależnie od okręgów szkolnych.

W przepisach egzaminacyjnych Prus znajdujemy szereg postanowień odmiennych, niż w innych krajach Rzeszy. Egzamin piśmienny ogranicza się do opracowania tylko jednego zagadnienia, które może być wzięte albo z pedagogiki wraz z jej naukami pomocniczemi, albo z dydaktyki szczegółowej. W egzaminie ustnym natomiast wielki nacisk kładzie się na dydaktykę poszczególnych przedmiotów. Każdy kandydat, oprócz opanowania zasadniczych wiadomości z pedagogiki [1], powinien — jak to już wspomniałem — poznać dydaktykę religji, języka ojczystego, rachunków lub geometrji, nadto zaś, według swojego wyboru, dydaktykę bądź historji łącznie z na-

[1] Do pedagogiki zalicza się: 1) systematyczną pedagogikę, 2) historję pedagogiki, 3) psychologję, 4) filozofję, 5) organizację szkolną, 6) higjenę szkolną, 7) praktyczną pedagogikę socjalną. Każdy kandydat składa egzamin z systematycznej pedagogiki i psychologji, wyborowi jego pozostawiono egzamin z historji pedagogiki lub filozofji, oraz egzamin z jednego z przedmiotów, wymienionych pod 5, 6, 7.

uką obywatelską, bądź geografji, bądź też przyrody. Również wyborowi kandydata jest pozostawiona dydaktyka jednego z przedmiotów artystyczno-technicznych łącznie z gimnastyką.

Warunkiem dopuszczenia do egzaminu są zaświadczenia docentów, stwierdzające, że student brał udział w ćwiczeniach o charakterze naukowym, że zdobył wykształcenie artystyczno-techniczne oraz gimnastyczne i że odbył przepisaną praktykę szkolną.

W Kilonji byłem świadkiem następujących wykładów i ćwiczeń:

Wykład psychologji doc. Busemanna dotyczył wrażeń i wyobrażeń. Autor, oświetlając stanowisko Herbarta w sprawie omawianych problemów, starał się nawiązać do zagadnień pedagogicznych.

Wykład pedagogiki współczesnej doc. Lehmensicka rozpoczął się odczytaniem artykułu publicystycznego o Spenglerze. Uczyniono to w tym celu, aby słuchacze otrzymali nieco odmienne oświetlenie kwestji, poruszonej na wykładzie poprzednim.

Przedmiot konferencji[1] doc. Freudenthala stanowiła bardzo ciężka i zawiła kwestja. Interpretowano odmienne znaczenie słowa „rozumieć" w zastosowaniu do poszczególnych nauk, jak język niemiecki, rysunki, muzyka, przyroda, historja. Docent posługiwał się głównie wykładem, przerywając go od czasu do czasu pytaniami. Audytorjum przyjęło z widocznem znudzeniem bezbarwną dialektykę pojęciową prelegenta.

Wychowanie fizyczne, któremu przypisuje się tu wielkie znaczenie, prowadzi docent przy pomocy asystenta i asystentki. Słuchacze są podzieleni na kilka grup. Doc. Momsen rezerwuje sobie dla każdej grupy męskiej jedną godzinę ćwiczeń tygodniowo. Ćwiczy sam również w ubraniu gimnastycznem. Podstawą metody jest lekka atletyka. Nauczycielo-

---

1 Tytuł konferencji brzmiał: Ćwiczenia dotyczące historycznego rozumienia (historisches Verstehen).

wi chodzi o wyrobienie naturalnych ruchów w przeciwieństwie do nieestetycznych, sztywnych form dawnej metody „wojskowej". Ta sama zasada obowiązuje przy ćwiczeniach na przyrządach. Wprowadza się dużo gier z uwagi na późniejsze ich zastosowanie w szkole. Słuchacze tworzą związki sportowe, które często urządzają wycieczki.

Lekcja odznaczała się wielką żywością, co uwidoczniało się w dużej ilości zmian szybko po sobie następujących. Zakończona została ćwiczeniem ruchów abstrakcyjnych w formie wyrzucania strzał (rodzaju oszczepów).

R y s u n k i, kierowane przez doc. Panitzke'go, zmierzają do pogłębienia kultury estetycznej słuchaczy. Jednym ze środków są ruchome wystawy reprodukcyj artystycznych [1].

Lekcja rysunków miała przebieg następujący:

Studenci pracowali w dwóch grupach. Pierwsza otrzymała za zadanie narysować na tablicy (ilość tablic była wystarczająca) naczynia do kawy. Chodziło o kompozycję poglądową, odpowiednią dla dzieci i zrozumiałą. Zadanie zostało wykonane dobrze. Grupa druga, rozpoczynająca pracę po pierwszej, przyjrzała się przedewszystkiem kompozycjom kolegów i przeszła potem do samodzielnego ćwiczenia na temat „przeprowadzki". Każdy słuchacz rysował na osobnej tablicy. Tym razem jednak profesor poprzedził wypracowania studentów szkicem własnym, dodając uwagi, że należy wydobywać z tematu momenty najistotniejsze i tworzyć całość przejrzystą.

Rysunki cieszą się szczególną opieką rektora jednej ze szkół akademji kilońskiej, p. Sörensen'a. Należy on do tych postępowych pedagogów niemieckich, którzy są zgrupowani około czasopisma „Das Werdende Zeitalter". P. Sörensen pragnie oprzeć naukę rysunków na swobodnem wypowiadaniu się dziecka [2]. W rozwoju jego rysunku można zauważyć te same etapy, jakie przeszła sztuka w historji ludzkości.

---

[1] Zestawienie obrazów odbywa się w sposób systematyczny z punktu widzenia wspólnego tematu, epoki lub osoby twórcy.

[2] Metoda ta, mająca swe uzasadnienie teoretyczne w Britsch'a, Theorie der bildenden Kunst, znalazła swój wyraz w zbiorowem dziele p. t. Vom Willen deutscher Kunsterziehung, wychodzącem pod redakcją dr. Weissmantel'a. Tom VIII publikacji opracowuje p. Sörensen p. t. Neun Jahre vorstellungsmässiges Zeichnen in einer Kieler Volksschule.

Tem się tłumaczy fakt, że najbardziej przemawiają do wyobraźni dziecka dzieła sztuki z epoki średniowiecza.

Widziałem ciekawą lekcję w szkole powszechnej, podczas której wyświetlono przy pomocy epidjaskopu reprodukcje francuskich gobelinów, przedstawiających opanowanie Anglji przez Wilhelma Zdobywcę. Było rzeczą niezmiernie zajmującą obserwować, jak 10-letnie dzieci reagowały żywo na prymityw średniowieczny, naogół obcy dorosłemu człowiekowi.

Szkoła powszechna p. Sörensena może się poszczycić szeregiem nader udatnych rysunków i obrazów, wykonanych przez uczniów. Okazuje się, że odpowiednie, zgodne z psychiką dziecka, podejście do przedmiotu nauczania wywołuje duże zainteresowanie i daje bardzo dobre wyniki [1].

Lekcja śpiewu w akademji doc. Ivresen'a rozpoczęła się od ćwiczenia głosu i przeszła następnie do analizy pieśni marszowej w porównaniu z pieśnią wędrowną. Przećwiczono trzy zwrotki tekstu odrazu na dwa głosy.

Podczas mojego pobytu w Kilonji wygłosił inauguracyjny wykład nowy docent religji, były pastor Fuchs. Uroczystość zgromadziła w auli, oprócz studentów, wszystkich profesorów z dyrektorem na czele i czołowe osobistości miasta. Zagaił dyr. Peters, witając serdecznie nowego kolegę, poczem nastąpiło przemówienie p. Fuchsa, ujęte jednak nietyle w formę naukowej prelekcji, ile pięknego kazania.

Tematem było zagadnienie kultury mas, które decydują o kulturze narodu. Industrjalizacja współczesnego życia grozi rozbiciem podstawy moralnej społeczności. Zadaniem religji jest przeciwdziałać temu niebezpieczeństwu. Luteranizm powinien uczyć się od katolicyzmu, w jaki sposób opanowywać życie społeczne. Bliższe rozwinięcie tej myśli ma nastąpić na następnych wykładach.

Ze stanowiskiem docenta Fuchsa można się zgodzić, jego

---

[1] Kierunek p. Sörensena spotyka się z krytyką konserwatywnego nauczycielstwa, wierzącego jedynie w systematyczne i dogmatyczne przechodzenie „pensum", nie mogącego pojąć, że dziecko samo dochodzi np. do konstrukcji perspektywy bez narzucania mu zgóry jej zasad i że takie samodzielne zdobycie prawdy ma o wiele większą wartość, aniżeli suche formuły przepisu.

zapatrywania (należy do socjalistycznej grupy religijnej) budzą jednak obawę reakcji ze strony nacjonalistycznej — w przeważającej części — młodzieży akademji. Z obawą takiej opozycji i rozbicia następnie studentów na zwalczające się silnie obozy polityczne zdradził się przede mną dyr. Peters.

Obserwując praktykę w szkołach akademji — naukę prowadzili słuchacze trzeciego semestru — miałem sposobność do poczynienia spostrzeżeń, związanych z rolą docentów, jako kierowników powierzonych sobie grup. Pojmują oni swoje zadanie w ten sposób, że biorą udział kolejno w lekcjach kandydatów, a następnie omawiają krótko wyniki.

Uważam, że w procesie kształcenia przyszłego nauczyciela analiza jego pracy szkolnej odgrywa zbyt poważną rolę, ażeby można poprzestać na kilku uwagach, wypowiedzianych w pośpiechu i bez należytego przygotowania. Wydaje mi się przedewszystkiem rzeczą wskazaną, aby docenci wydawali swoje opinje dopiero po przysłuchaniu się większej ilości lekcyj, gdyż sądy, oparte na jednogodzinnej obserwacji, mogą łatwo doprowadzić do jednostronnych wniosków. Należałoby przewidzieć zgóry podczas praktyki studentów czas na omawianie jej wyników i to osobno w formie rozmów indywidualnych, a osobno konferencyj z całą grupą słuchaczy. Szkoła akademji powinna mieć na ten cel przeznaczony osobny pokój, aby nie omawiać tych spraw — jak to się dzieje w Kilonji — w zadymionym, nieodpowiednio urządzonym pokoju rekreacyjnym studentów.

Do wydatnej współpracy należy nadto — uważam to za postulat najważniejszy — pociągnąć nauczyciela klasy, w której kandydat odbywa lekcję próbną. Znaczenie jego nie jest, jak mogłem stwierdzić naocznie, ocenione i wyzyskane należycie.

Przy omawianiu lekcji, w której wziąłem udział, wypowiedzieli się kolejno: słuchacz, którego obowiązek polegał na notowaniu uchybień prowadzącego lekcję, kandydat, odpowiadający na postawione mu zarzuty, i wkońcu docent, oceniający w kilku słowach wartość lekcji i udzielający wskazówek.

Nie doszedł do głosu jedynie ten, kto jako praktyk miałby najwięcej do powiedzenia, t. j. nauczyciel [1].

Docenci reprezentują naogół poszczególne przedmioty nauczania, do których ustosunkowują się z punktu widzenia teoretycznego. Przy ocenianiu zaś ćwiczeń praktycznych studentów winniby stanąć na stanowisku ogólnopedagogicznem i praktycznem.

Próbowano wprawdzie temu zaradzić przez powoływanie na pracowników akademij jednostek, czynnych przedtem w zawodzie nauczycielskim, lecz pomagało to tylko przez krótki okres czasu, gdyż praktyk, przeniesiony do akademji bezpośrednio z izby szkolnej, stawał się wkrótce również teoretykiem, gdy nie miał sposobności do udzielania osobiście lekcyj.

Sprawa profesorów akademij czeka wogóle jeszcze na rozwiązanie. Trudno jest znaleźć odpowiednich kandydatów, którzyby umieli połączyć teorję z praktyką. Ludzi takich trzeba wyszkolić i stworzyć nowy typ profesora, którego analogję stanowią wykładający w wyższych szkołach technicznych i artystycznych różnych typów.

Wobec powyższego stanu rzeczy szczególnie cenną staje się pomoc nauczycieli szkół akademji [2].

Jakie ogólne wrażenie odnosi się po zwiedzeniu akademji kilońskiej? Przybysza usposabia przychylnie osobistość dyrektora, p. Petersa, zasłużonego niemieckiego pedagoga, rodem z Hamburga [3]. Wielką uprzejmością, niezrażoną częstemi odwiedzinami cudzoziemców, zjednywa sobie przedewszystkiem p. Peters swych gości, którym imponuje nadto wytrawnością sądów i wielką tolerancją kulturalną. Szczerych jego zapatry-

---

[1] Z oświadczeń nauczycieli kilońskich odniosłem wrażenie, że uważani oni są za czynnik drugorzędny, którego opinja nie jest brana pod uwagę.

[2] Małe zwiększenie odnośnych uposażeń i obniżenie wymiaru godzin nauczycieli dałoby się, jak mi wyjaśniono w Kilonji, wyrównać przez zmniejszenie liczby docentów, tak że nie byłoby z tego powodu obciążenia budżetu.

[3] Miasto to wydało wielu wybitnych pedagogów, działających w rozmaitych krajach niemieckich.

wań republikańskich nie mąci niechęć do przekonań odmiennych z prawa, czy z lewa.

Akademja kilońska mieści się częściowo w starym gmachu dawnego seminarjum nauczycielskiego. Dobudowano do niego duże skrzydło, w którem znajdują się: piękna sala gimnastyczna, pracownia robót ręcznych, zaopatrzona w przyrządy potrzebne do obróbki drzewa i do robót kartonowych, duża sala wykładowa, pracownia biologiczna, przestronna czytelnia czasopism i złączona z nią bibljoteka podręczna wraz z wypożyczalnią książek. W przyszłości ma być tam wykończona duża, nowa aula na uroczystości szkolne.

Korytarze w nowym budynku są szerokie, wszędzie wiele światła. Na pierwszem piętrze zwracają uwagę małe pokoiki do indywidualnej nauki muzyki. Mieszczą się tam również pokoje przyjęć docentów: po dwóch uczących korzysta z jednego pokoiku.

Piękne, obszerne boisko pociąga oko zielenią swej płaszczyzny, okolonej szarym szlakiem bieżni.

Wyposażenie zakładu w pomoce szkolne jest jeszcze skromne. Jedynie zadowolić może bibljoteka. Pracownia biologiczna i psychologiczna znajduje się jeszcze w początkowem stadjum rozwoju. Oprócz względów finansowych nastawienie przedewszystkiem dydaktyczne akademji wycisnęło tu swe piętno.

Program kształcenia nauczycieli w akademji kilońskiej usunął bowiem specjalizację kandydatów w poszczególnych przedmiotach, zastępując ją badaniami dydaktycznemi. Stanowi to pewną specyficzną cechę zakładu kilońskiego, który pragnie w swej naukowej działalności przyczynić się do rozbudowy i pogłębienia podstawowej dyscypliny pedagogicznej: psychologji kształcenia.

Akademja kilońska rozporządza doborowym materjałem profesorskim. Wykładowcy są naogół ludźmi młodymi, poziom wykładów wysoki.

Mimo dużych wartości, które podkreśliłem, nie zostałem zjednany w zupełności dla idei dwuletniej pruskiej akademji

pedagogicznej. Jednolitość studjum, opartego na wspólnocie studentów, złączonych pracą przy jednym warsztacie, daje niewątpliwie duże korzyści. Zgadzam się w zupełności na wysunięcie na plan pierwszy wychowania obywatelskiego. Zastrzeżenia jednak budzi charakter wyznaniowy uczelni, nie zdołałem w sobie nadto wyrobić przeświadczenia, że ugruntowanie nauki wyłącznie na dydaktyce wybranych przedmiotów wraz z ogólnem studjum filozoficzno-pedagogicznem wystarcza do nadania uczelni charakteru uniwersyteckiego.

Jeżeli wejrzymy głębiej w poszczególne działy pedagogiki, spotykamy się z wielkiemi lukami wiedzy. W powijakach znajduje się jeszcze psychologja pedagogiczna, a szczególnie dziedzina psychologji kształcenia. Dawniej, gdy filozofja zajmowała stanowisko centralne, które utraciła wraz z rozwojem poszczególnych nauk w wieku XIX, pedagogika stanowiła jej część. Obecnie, wobec rozluźnienia się związku z filozofją, niewiadomo, czy ma stosować jedynie wyniki poszczególnych gałęzi wiedzy, a więc np. psychologji i socjologji, czy też ma tworzyć odrębną całość? Wobec tego rodzi się wątpliwość, czy studjum pedagogiki może być podstawą uniwersyteckiego wykształcenia, którego istotą jest opanowanie naukowych metod pracy?

Wszystko to przemawia za tem, aby w programie zakładów przygotowania nauczycieli występowało również uniwersyteckie studjum wybranego przedmiotu. Postawa czynna wobec problemu i rozszerzenie widnokręgu myśli przyczyni się do wyrobienia w przyszłym nauczycielu pewności sądów, samodzielności i zdolności do szukania nowych dróg, w chwili kiedy trzeszczą posady dotychczasowej kultury.

Nie ulega wątpliwości, że w dalszym swym rozwoju akademje pruskie pójdą w kierunku rozszerzenia czasu studjów z dwóch na trzy lata. Zdobyty w ten sposób cenny rok nauki posłuży do dalszego podniesienia poziomu. Nie rozprószy to jednak zastrzeżeń co do uniwersyteckiego charakteru studjum, jeżeli zrąb nauki pozostanie ten sam.

Kwestje powyższe są także przedmiotem rozważań pru-

skich czynników rządowych, zwolenników i przeciwników akademij pedagogicznych. Ci ostatni, zgrupowani w „Związku zwolenników radykalnych reform szkolnych", opowiadają się zwłaszcza przeciw charakterowi wyznaniowemu uczelni. Organizacja studjum w dzisiejszej postaci jest, ich zdaniem, nawiązaniem do dawnego seminarjum i jego zasadniczych błędów.

Za charakterystyczne uważam w tej sprawie zdanie prof. Petera, dyrektora Seminarjum Pedagogicznego w Hamburgu, który jest gorącym propagatorem 3-letniego, czysto uniwersyteckiego studjum nauczycielskiego. Zapytany przeze mnie, co sądzi o akademjach pruskich, oświadczył, że w odpowiedzi trzeba uwzględnić warunki socjalne. Inne są potrzeby miast z wielkiemi masami ludności robotniczej, a inne dużych obszarów państwowych o przewadze elementu włościańskiego z odrębnemi zainteresowaniami kulturalnemi. Dr. Peter niema pewności, czyby, organizując zakłady kształcenia nauczycieli w Prusach, nie opowiedział się jednak za formą akademji.

Rozwiązanie tego problemu jest bardzo trudne. Ostatecznych przesłanek należy poszukać w założeniach socjalno-politycznych.

Dr. Tadeusz Adamczyk.

Z PIŚMIENNICTWA

Jan St. Bystroń. Uspołecznienie szkoły. Warszawa, 1931. Str. 32.

Cenna naprawdę i bardzo głęboka zasada *non scholae, sed vitae discimus*, która powinna być ideą przewodnią szkolnictwa i przepajać jego życie całe — jest, niestety, jak stwierdza słusznie prof. Jan St. Bystroń, frazesem. Niemniej jednak szkoła dzisiejsza, chociaż niejednokrotnie oderwana od życia i nauczająca przedmiotów, nie mających żadnego praktycznego zastosowania, wskazująca uczniom ideały nie łączące się z rzeczywistością życia — na frontonie swym umieszcza błyszczące litery, proklamujące głośno, że „służy życiu". We frazes ten wierzy wielu ludzi — wychowawcy, rodzice, ideologowie; wszyscy ulegają fascynacji tradycyjnego frazesu. Jedynie tylko młodzież szkolna nie bierze go na serjo — i ma najzupełniejszą rację.

Przypominając sobie „szkolne czasy", trafnie charakteryzuje sytuację ucznia prof. Bystroń w następujący sposób: ... „człowiek miał oczy świata ciekawe, interesowały go tysiączne sprawy na prawo i na lewo; poza oknami szkoły przechodziło owo tajemnicze życie... do którego rzekomo prowadziła ciasna furtka matury, a więc recytacja słów nieregularnych greckich, data urodzin królowej Bony, streszczenie „Wiesława", jakieś formuły matematyczne, jakich nawet nazw dziś nie pamiętam..."

Oto do czego wiedzie szkoła nie związana „z życiem" wogóle, a życiem społeczeństwa w szczególności!

Nowe szkolnictwo, oparte o świadomie przemyślane podstawy społeczne, musi utrzymać ścisły związek z konkretnemi potrzebami społeczeństwa. W tym sensie mówimy o „uspołecznieniu szkoły".

Szkoła dawna, oderwana od życia, szukająca w izolacji terytorjalnej i psychicznej najlepszych warunków pracy, była szkołą kosmopolityczną, jakgdyby zawieszoną poza czasem i przestrzenią, prowadzącą tę samą naukę poprzez wieki i kraje tak, jakby nic się nie zmieniało.

Szkoła nowa musi być ściślej związana z życiem społecznem. Nowe formy życia społecznego muszą również i izolowany dotychczas świat szkoły włączyć jako jedno z ważnych ogniw w długi, coraz to silniej złączony, łańcuch akcji polityczno-społecznej (str. 7).

Włączenie zagadnień szkolnych do całokształtu programu polityki społecznej okazało się z wielu względów, w związku z tem, konieczne. Mo-

mentami, które za tem przemawiały, były takie ważkie momenty, jak: niepożądane następstwa szkolnictwa ogólnokształcącego w zakresie przegrupowania społecznego, konieczność wydatnego rozszerzenia programów w kierunku umiejętności i zajęć praktycznych, z zepchnięciem na plan dalszy przedmiotów dotychczas absolutnie wartościowanych — jego związanie z potrzebami społecznemi. Niezmiernie ważnym czynnikiem była konieczność pogłębienia nauki obywatelskiej, aby umożliwić jednostkom spełnianie ich roli społecznej, zmiana w sposobie gospodarzenia materjałem ludzkim — racjonalnego zużytkowania zdolności i umiejętności jednostek, właściwego rozmieszczenia ludzi, którą dawna szkoła spełniała jakgdyby „naoślep".

Gdy się do tego doda konieczność indywidualizacji w pracy nad uczniami, uwzględniania rynku pracy, a w związku z tem specjalizacji szkół, pozbycia się ze strony szkoły obojętności dla uczniów mało zdolnych, racjonalniejszej dyslokacji szkół, wkońcu zmiany stosunku nauczyciela do ucznia i uspołecznienia jednostki (wytwarzania typów społecznych) — widzi się wyraźnie konieczność „przebudowy" szkół starego typu — „jej uspołecznienia".

Drugą cechą nowej szkoły będzie jej świadoma ideologja społeczna. Kończy się legenda o szkole neutralnej, o szkole jedynie kształcącej, o szkole wychowującej dla samego wychowywania. Z chwilą, gdy poznano mechanizm społecznego działania szkoły, używa się szkoły dla realizacji określonej ideologji społecznej. Świadomie skierowuje się jej działanie ku realizacji pewnej ideologji, ku zachowaniu jakiegoś stanu rzeczy, ku zmianie w jakimś kierunku. Szkoła nie może istnieć sama dla siebie, musi ona służyć jakimś celom; musi być świadomie lub nieświadomie w służbie jakiejś ideologji — religijnej, państwowej, narodowej, regjonalnej, kosmopolitycznej, socjalistycznej, agrarnej, czy jakiejkolwiek innej. Szkoła współczesna coraz bardziej uświadamia sobie swe założenia społeczne.

Wnikliwe i życiem tchnące myśli autora staną się niewątpliwie przedmiotem rozważań szerokich rzesz nauczycielskich. Przyczynią się też zapewne do spotęgowania wysiłków, zmierzających do „uspołecznienia szkoły", a płynących od tych właśnie rzesz, które dla realizacji kierunku wskazanego przez prof. Bystronia najwięcej zdziałać mogą i powinny.

Dr. Jan Kuchta.

Jan St. Bystroń. Zagadnienie reformy szkolnej. Odbitka z Przeglądu Współczesnego, Nr. 119, marzec 1932. Warszawa 1932. Str. 20.

Czem jest reforma szkolna? — Oto zasadnicze pytanie, jakie postawił sobie znany socjolog krakowski, prof. Jan St. Bystroń. Odpowiedź na to pytanie daje w omawianym szkicu, poświęconym, jak i poprzedni (Uspołecznienie szkoły) — zagadnieniom współczesnego życia szkolnego. Brzmi ona tak: „...reforma szkolna nie jest, jako całość, zagadnieniem pedagogicznem jedynie... kompetencja pedagogów do kwalifikowania dysku-

towania reformy dotyczy jedynie zakresu ściśle pedagogicznych zagadnień, stanowiących tylko część całego tego kompleksu" (str. 333).

Odpowiedź taka zdziwi może niejednego nauczyciela-fachowca, zamkniętego w ciasnem kole własnych poglądów na cele szkoły i jej zadania, a w związku z tem i reformę szkolną. Niemniej jednak, objektywnie rzecz biorąc, zagadnienie reformy szkolnej to zbyt ważny, wielki i skomplikowany zakres problemów, by decydować o ich rozwiązaniu mogli tylko pedagogowie, patrzący nadto często na szkołę zbyt nieżyciowo, jednostronnie, przez okulary własnego przedmiotu niejednokrotnie, a na ucznia wyłącznie jako na „istotę uczącą się", a rzadko lub nigdy jako na „istotę żywą".

To też rozszerzenie podstaw dyskusji o reformie szkolnej poza zakres pedagogji i zakwestjonowanie autorytetu pedagogów w tej materji — to wcale poważny wynik, do jakiego dochodzi w ostatecznych konkluzjach autor.

Reforma, według prof. Bystronia, jest zmianą, dokonywaną w pewnym ustalonym układzie. Zmiana ta może być rozmaita: techniczna, administracyjna, ideologiczna i t. p., może dotyczyć niektórych tylko szczegółów, ale może też przepracowywać systematycznie całokształt dotychczasowego układu. Układ jednak w ogólnym zarysie pozostaje; nie zastępujemy go czem innem, lecz jedynie przekształcamy. Nie każda jednak zmiana jest reformą. Cechą nieodzowną tej ostatniej jest bowiem „świadomość reformy".

Zkolei przechodzi autor do uwag, dotyczących „reformy szkolnej". Komplikujące się i zmienne formy życia społecznego wymagają dostosowania się szkoły do aktualnych potrzeb z jednej strony; z drugiej — podniesienie się poziomu myślenia o tych zagadnieniach i zdobycze naukowego poznania umożliwiają świadome kierowanie wychowaniem i realizowanie pożądanych wyników w drodze odpowiednich reform. Oto źródła dążeń do reformy szkolnej.

Zależnie od postulowanego rezultatu reforma ta będzie taka lub inna, częściowa czy też zupełna, zewnętrzna lub zasadnicza, techniczna, ideologiczna, czy społeczna. Niema bowiem jednej reformy szkolnej!

Reforma p e d a g o g i c z n a zmierza do zmiany przedmiotów nauczania, czy jego metod, jest więc raczej techniczna. Kompetencja w zakresie takiej reformy należy do pedagogów. Reforma a d m i n i s t r a c y j n a zmierza do rekonstrukcji administracji szkolnej, gdy ta źle funkcjonuje; kompetentni do jej przeprowadzenia są fachowi administratorzy. Reforma i d e o l o g i c z n a zmierza do zmiany ideologji grupy i ideału wychowawczego. Reforma ideologiczna należy do ideologów (filozofów, teologów, myślicieli społecznych). Oni tylko bowiem są zdolni do wypracowania ideału i narzucenia swych konstrukcyj, w tej czy innej formie, decydującym czynnikom. Reforma szkolna, pomyślana wkońcu jako reforma s p o ł e c z n a, należy do kompetencji społeczników (teoretyków i praktyków).

Należy więc, kończy autor, pozbyć się myślenia o „reformie szkolnej"

jako całości — należy zrozumieć i zdać sobie sprawę z tego, co w niej dotyczy strony pedagogicznej, administracyjnej, ideologicznej, czy społecznej i poszczególne zagadnienia oddać pod rozwagę pedagogów, administratorów, ideologów, społeczników i t. d., chcąc uniknąć jednostronności i nieporozumień w dyskusji.

Spokojne i rzeczowe wywody krakowskiego socjologa, głęboko ujmującego „mechanizm społecznego stawania się", rzucają na zagadnienie „reformy szkolnej" dużo światła. Na szerokiem tle socjologicznem sprawa ta wygląda ogromnie ciekawie. Szeroki ogół nauczycielstwa polskiego powinien zapoznać się stanowczo z wywodami prof. Bystronia, a wtedy i jego sposób patrzenia na „szkołę" i „ucznia" zasadniczo się zmieni — rozszerzy się horyzont ujmowania zagadnień szkolnych.

Wartoby koniecznie pomyśleć o wydaniu ciekawych i oryginalnych rozpraw prof. Bystronia, związanych z życiem współczesnej szkoły — a tak, niestety, rozprószonych po różnych wydawnictwach — w jakimś jednym tomiku. Oryginalny ten bowiem myśliciel patrzy na sprawy szkolne w sposób bardzo życiowy, głęboki i ciekawy, a jego szkice zawierają niejedną radę i myśl zdrową i trzeźwą; oby tylko jak najszybciej doczekały się one realizacji w praktyce. *Dr. Jan Kuchta.*

PODRĘCZNIKI DLA UCZNIÓW SZKOŁY ELEMENTARNEJ WE WŁOSZECH

Zgodnie z ustawą z 7 stycznia 1929 r. we włoskich szkołach elementarnych, publicznych i prywatnych, wprowadzony został już na rok szkolny 1930/31 jedyny państwowy tekst podręczników, urzeczywistniających program wszystkich nauczanych przedmiotów. Na mocy dekretu z 22 sierpnia 1930 r. sporządzanie państwowych tekstów książek szkolnych leży w kompetencji Ministra Wychowania Narodowego, samo zaś ich wydawanie, powierzone Państwowemu Instytutowi Poligraficznemu, jest pod nadzorem Inspektoratu Generalnego.

Teksty szkolne, przeznaczone dla pierwszej, drugiej i trzeciej klasy, tworzą dla każdej klasy jeden tom, natomiast teksty dla czwartej i piątej klasy zawarte są dla każdej w dwóch tomach, z których jeden obejmuje teksty do czytania, drugi — teksty, dotyczące różnych przedmiotów nauki.

Poza tem dla trzech pierwszych klas przewidziane zostały trzy odrębne typy wydawnictw: dwa dla szkół miejskich, jeden — dla wiejskich.

Książki dla niższych klas oprawne są w karton, dla czwartej i piątej — w płótno.

Druk i oprawę podręczników powierzono tym wydawcom, którzy do roku 1929 drukowali książki dla szkół powszechnych, przyczem praca jest rozdzielana odpowiednio do uprzedniej działalności danej firmy wydawniczej i do jej zdolności wytwórczej. Do tych samych wydawców należy

i sprzedaż hurtowa książek szkolnych, znów odpowiednio do cyfry obrotu, osiągniętej przez nich w tej dziedzinie. Każdej firmie wyznaczona zostaje strefa zbytu, poza którą zabroniona jest sprzedaż, pomoc i pośrednictwo przy sprzedaży, wszelkie więc zaopatrywanie patronatów, ochron, instytucyj szkolnych, nauczycieli i t. p.

Ministerstwo Wychowania Narodowego oraz Państwowy Inspektorat Pracy mają również nadzór nad drukiem i formą zewnętrzną książek, nad ich rozsyłaniem i sprzedażą oraz nad wszelkiemi sprawami, dotyczącemi dotrzymania umów, obowiązujących wydawców.

W ten sposób wprowadzony został wyraźny i ściśle sprecyzowany państwowy monopol elementarnych podręczników szkolnych, których obowiązujący tekst jest, oczywiście, wyrazem ideologji sfer rządzących i jako taki szczególne musi budzić zainteresowanie.

Jak już o tem wyżej była mowa, na najniższym poziomie nauczania osobne wydawnictwo opracowane zostało dla szkół wiejskich. Jest to elementarz ułożony przez Marcucciego [1]. Dlaczego podręcznik ten przeznaczony jest specjalnie dla szkół wiejskich — trudno doprawdy odgadnąć. Wśród rycin, na ogólną ilość 44 (niezbyt wiele na 123 strony!) mniej więcej połowę zaledwie można zaliczyć raczej do obrazków wiejskich. Co zaś do nielicznych czytanek, w których można doszukać się jakiejś treści, parę z nich tylko mówi o wsi.

Jeżeli chodzi o stronę metodyczną elementarza, nauka rozpoczyna się w nim od samogłosek pisanych, przyczem już na pierwszej lekcji są one łączone w głoski, na drugiej lekcji zjawia się pierwsza spółgłoska *r*, zarazem zaczyna się i przez wiele dalszych lekcyj trwa sylabizowanie. Mamy z niem do czynienia aż do strony 90. Na trzeciej lekcji dziecko czyta zgłoski złożone z trzech liter, na czwartej — wyrazy cztero i pięciogłoskowe i t. d. Przy pierwszych lekcjach — do strony 15, na lewej stronie książki jest rysunek, ale już na następnych dwóch stronach zgłoskowanie pozbawione jest rycin, niekiedy zaś, np. od strony 22 do 27, mamy sześć stron czytania pojedyńczych wyrazów i króciutkich zdań bez najmniejszego rysunku.

Litery drukowane, odrazu łączone w wyrazy, pojawiają się po raz pierwszy na str. 18, w dalszym ciągu wszakże aż do str. 118 nauka czytania odbywa się prawie wyłącznie na literach pisanych. Duże litery wprowadzone są na str. 66. Pierwsza z nich to *I* w wyrazie Italia, napisanym czerwonemi głoskami. A dalej zdanie: Italia bella — la terra dove sono nato — Viva l'Italia. Zdanie to i jemu podobne przedstawiają jedyną chyba godną uwagi stronę w całej tej nudnej pozatem i banalnej książce. Pojęcie ojczyzny — jest to cechą charakterystyczną dla wszystkich ksią-

---

[1] Sillabario. Scuole rurali. La libreria dello Stato. Rzym. 1930 — VIII. Ułożył Aleksander Marcucci. Stron 123.

żek szkolnych we Włoszech — wpajane jest dziecku od pierwszych lat jego życia. Krótkie, ale przepojone umiłowaniem kraju zdania spotykamy i w omawianym elementarzu. „Italia — Italia — ti amiamo tanto" — czyta dziecko na str. 73 (mając zresztą w całej książce, zamiast przecinków i kropek, myślniki). Jednocześnie, ucząc miłości ojczyzny, umacnia się ucznia w wierze, iż kraj jego piękniejszy jest i lepszy od innych. „Nessun cielo è eguale al suo!"

W dalszym ciągu nauczania dużych liter mamy, oczywiście, przy głosce *M* — Mussoliniego z krótką czytanką: „Mussolini a salvato l'Italia — sia benedetto — Viva Mussolini". Przy głosce *E* czytamy imiona pary królewskiej, Emanuela i Heleny (Elena) (czarnemi czcionkami, il Duce — czerwonemi) oraz wykrzyknik na ich cześć.

Nie skończy też mały Włoch czytania swego elementarza, nie złożywszy przyrzeczenia: L'anno venturo sarò Balilla (W roku przyszłym zostanę członkiem Balilli).

Na str. 107 widnieje sztandar narodowy, a przy nim czytamy kilka wierszy o żołnierzach włoskich. Parę kartek dalej całą stronę zajmuje pęk rózeg liktorskich, jako nowe godło nadane krajowi przez Mussoliniego. Wreszcie mamy brzydki portret Duce i obojga królestwa, poprzedzony nieco już dłuższą czytanką o nich i o kraju rodzinnym; książkę zamyka modlitwa za ziemię ojczystą, za papieża (na pierwszem miejscu), za króla, za Duce.

Inny elementarz, ładniej wydany i o wiele żywszy, ciekawszy, opracowała Dina Bucciarelli Belardinelli [1]. Przy nauczaniu na podstawie tej książki nauczyciel ma szersze pole działania, a uczeń z pewnością jak najbardziej ułatwione zadanie. Po zapoznaniu się z samogłoskami, klasa przechodzi do nauki spółgłosek, zaczynając od wyrazów podanych w książce, stopniowanych umiejętnie pod względem trudności i dobranych krytycznie pod względem logicznym. Odczytywany wyraz jest jednocześnie przez nauczyciela pisany na tablicy, a gdy już dzieci dobrze opanowały poszczególne litery danego słowa, następują ćwiczenia, polegające na układaniu innych wyrazów z tych samych głosek. Do tego celu służą również ruchome literki. Pozatem odbywają się ćwiczenia w wymowie, pisanie i odczytywanie liter małych i dużych, pisanie wyrazów dyktowanych i odczytywanie wyrazów pisanych na tablicy. Jednocześnie dzieci współzawodniczą w wyszukiwaniu wyrazów, obejmujących nową spółgłoskę.

Po tych i tym podobnych ćwiczeniach, skupiających uwagę całej klasy, przechodzi ona do czytania odnośnej lekcji ze swego elementarza: jest to jakby synteza pracy danego dnia.

Elementarz Diny B. nie zawiera pojedyńczych wyrazów. Zaczyna się od prostych zdań, poczem następują krótkie dialogi, aby stopniowo dojść

---

[1] Dina Bucciarelli Belardinelli. Sillabario e piccole letture. Druk. w Medjolanie. 1930. VIII. Str. 95.

do małych opowiadanek i łatwych wierszyków. Pierwsze znaki pisarskie oraz niektóre trudności ortograficzne, jak np. akcenty, są barwnie podkreślone, niekiedy zrozumienie ich ułatwia rysunek, objaśniony przez nauczyciela.

Pierwsza lub pierwsze strony, odnoszące się do każdej spółgłoski, mają charakter oraz cel dydaktyczny, ostatnia ma zazwyczaj charakter raczej ideowy, wychowawczy, dotyczy bowiem uczuć rodzinnych, religijnych, patrjotycznych, a nawet dosyć często zagadnień z higjeny. Niejednokrotnie poszczególne strony wiążą się treścią, tak że budzą większe zainteresowanie dziecka.

Ilustracje barwne, przeważnie najzupełniej udane, służą niekiedy wyłącznie jako materjał do pogadanek. Ryciny, ilustrujące owoce, kwiaty, zwierzęta, widoki z przyrody, ułożone są według pór roku. W tym samym porządku podane są rysunki, odnoszące się do świąt kościelnych. Wogóle elementarz jest wyjątkowo bogato ilustrowany.

Pierwiastek patrjotyczny, którego i w tym podręczniku nie brak, wprowadzony jest o wiele subtelniej i w sposób jakiś weselszy, bardziej przystosowany do umysłowości malców. Zupełnie przyjemne robi wrażenie dwoje małych Włochów, wykrzykujących: „Per l'Italia nostra: eia, eia, alala!", albo też inny chłopaczek, pozdrawiający il Duce słowami: „Benito Mussolini ama molto i bambini". Mamy, rzecz prosta, i tu rózgi liktorskie z oświadczeniem, że wszyscy mali Włosi są faszystami, kochają króla i Duce, znają swoje pieśni patrjotyczne i z radością śpiewają: „Giovinezza, giovinezza, primavera di bellezza..", ale tym razem ma się wrażenie, że czynią to jakoś bardziej bezpośrednio, nie zaś tylko z nakazu.

Nieco miejsca w podręczniku zajmują czytanki treści religijnej, krótkie modlitewki i elementarne pojęcia katechizmowe. Poza tem nabywa dziecko trochę wiadomości z przyrody, poznaje nazwy dni i miesięcy oraz nazwy większych miast włoskich.

„Trzeba, żeby dzieci, ucząc się, uczyły się w radości" — głosi przedmowa do trzeciego elementarza, opracowanego przez O. Quercia Tanzarella [1]. Autorka spełnia ten postulat, podręcznik jej jest wyraźnie ułożony z myślą jak najmniejszego obciążenia umysłu ucznia i ułatwienia mu pracy szeregiem miłych pomysłów.

Wstępem niejako do nauki, mającym raczej na celu przyzwyczajanie ręki do władania ołówkiem, jest następująca zabawa. Nauczyciel trzyma pod światło wpół złożony arkusz papieru, na którego dolnej części znajdują się rysunki poszczególnych przedmiotów, wykonane najprostszemi linjami. W wierzchniej zaś części arkusika wycięte są nad temi rysunkami koła, półkola, prostokąty, kwadraty i t. p. figury. Dziecko, patrząc pod światło na arkusz złożony, nazywa narysowane przedmioty i to jest pierw-

---

[1] Sillabario e prime letture. Druk. w Weronie. 1930. VIII. Str. 128.

szem jego zadaniem. Położywszy górną część arkusika na stole, na zeszycie lub na jakiejkolwiek barwnej podkładce, stwierdza różnicę kolorów.

Dalej, umieściwszy część arkusza z powycinanemi konturami na białej ćwiartce papieru, obrysowuje ołówkiem obwód figur, które w następstwie może wypełnić kreskowaniem, kratkowaniem, kropkowaniem lub wprost zamazaniem kolorowemi ołówkami. Następnie dziecko dorysowuje do owych figur proste ozdoby lub też pewne szczegóły, zamieniające prostokąt w stół, koło w jabłko i t. d. Ostatni etap, mniej szczęśliwy, polega na przerysowywaniu wzorów z dolnej części arkusza.

Autorka uważa tę wstępną zabawę za ułatwiającą dalszą pracę nauczyciela, po której rozpoczyna się właściwa nauka czytania. Występują najprzód samogłoski, później spółgłoski. Ćwiczenie z każdą z nich zajmuje dwie strony, przyczem jednocześnie występuje litera pisana i drukowana.

Na lewej stronie nowa litera jest zręcznie uplastyczniana przy pomocy szeregu związanych z jej dźwiękiem barwnych rysuneczków oraz mówiącego o niej łatwego wierszyka. Na stronie prawej nowa głoska złączona jest z poprzednio poznanemi.

Bardzo prędko przystępuje też dziecko do czytania maleńkich zdań, mających pewne znaczenie, nie ma wcale do czynienia z pojedyńczemi zgłoskami. Zdania, budowane ze znanych już głosek, uzupełniane są rysunkami, których ilość zmniejsza się proporcjonalnie do poznanych głosek.

Czytania są uzupełnione przez zagadki i rebusy podawane przez nauczyciela.

Jednocześnie z małemi poznaje dziecko duże litery.

Treść zdań, czy też wierszyków lub czytanek, związana jest z najbliższem otoczeniem dziecka, z domem rodzinnym, z krajem własnym i jego dziejami, na str. 37 jest nawet zdanie o Dantem, podane są nazwy niektórych włoskich rzek, jest propaganda lotnictwa, jest nieco czytanek treści religijnej i t. d.

Elementarz w ścisłem tego słowa znaczeniu obejmuje połowę książki, to jest 65 stron. Drugą połowę p. t. „Prime letture" wypełnia powiastka, podzielona na szereg rozdziałów, oparta na życiu rodzinnem dwojga małych Włochów. Stosunek ich do rodziców i dziadków, zabawy ich i radości, udział w życiu narodowem i związane z tem patrjotyczne wystąpienia, wyprawa nad morze i umiłowanie morza, lekko zarysowany stosunek nauczycielki do uczniów, wreszcie jedno nieco dłuższe opowiadanie babuni — oto doprawdy zajmująca treść tych Pierwszych Czytań.

Cała książka jest bogato ilustrowana, druk ma wyraźny, papier bardzo dobry.

(C. d. n.) *Helena Grotowska.*

Z CZASOPISM ZAGRANICZNYCH

L'Education. Publiée sous le Patronage du Redressement Français. Directeur: Georges Bertier. Paris, F. Lanore.

23-e Année, 1931/32, No 5, Février 1932. — Zeszyt lutowy rozpoczyna artykuł Szwajcara, p. Maurice Montassut, który rozważa problem wychowania seksualnego [1]. Całokształt zagadnienia rozbija autor na dwie części. W części pierwszej rozważa rolę seksualności w psychice młodej jednostki. Niektóre jej czynniki, jak budowa i funkcje organów płciowych, należą do zakresu anatomji i fizjologji, inne natomiast wkraczają w dziedzinę psychologji. Ważne są zaburzenia w równowadze fizycznej i duchowej, jakie przeżywa młodzieniec i dziewczyna między 15 a 16 rokiem życia, w związku z nastaniem okresu dojrzałości płciowej. Okres ten charakteryzuje wzmożona pobudliwość, dążenie do zamanifestowania swojego „ja" i przeciwstawienia go otoczeniu, a wreszcie brak równowagi psychicznej. W młodym człowieku rodzi się siła twórcza, która szuka ujścia i która musi być wcielona w czyn. Wtedy to dwa rozwiązania stają się możliwe. Albo młodzieniec ulegnie ślepemu instynktowi, znajdując ujście dla swej energji w zaspokojeniu popędu płciowego, albo też zwróci swe siły twórcze ku celom szlachetniejszym, rozumowi i woli powierzając władzę nad zmysłami. Właśnie w owym momencie niepewności i wahania zaczyna się rola wychowawcy. Mądra i życzliwa interwencja jest wtedy konieczna. Należy podkreślić, iż w wypadkach patologicznych ten tylko może interwenjować, kto sam doszedł do doskonałego opanowania swych popędów, do absolutnej równowagi fizycznej i duchowej.

Drugą część swych rozważań poświęca autor zagadnieniu wychowania seksualnego. Ponieważ instynkt płciowy jest prawem natury, jest siłą, której nie można bezkarnie niszczyć, lecz którą trzeba jednak opanować, przeto rozumnie pojęte wychowanie seksualne staje się nieuniknioną koniecznością. Obowiązek udzielenia wyjaśnień ciąży przedewszystkiem na rodzicach. Ponieważ ci jednak przeważnie nie spełniają swej roli, miejsce ich musi zająć szkoła. Wykłady z tej dziedziny powinny stanowić część składową szkolnego programu historji naturalnej, o treści rok rocznie pogłębianej.

Na pierwszych lekcjach należałoby zebrać w pewien całokształt informacje udzielone przez rodziców i uzupełnić je wiadomościami o budowie i działalności organów płciowych, ciąży i rodzeniu, przyczem należy dzieci pobudzać do zadawania pytań. Celem tych początkowych wykładów powinno być nietyle całkowite uświadomienie dziecka, ile raczej zaznajomienie go z higjeną ciała, nauczenie czystości. Ten praktyczny punkt widzenia

---

[1] Maurice Montassut, L'éducation sexuelle, str. 259—271.

powinien zresztą przyświecać i wszystkim następnym lekcjom. Wtedy do ciekawości dołączy się interes osobisty dziecka: umiejętna konserwacja sił i zdrowia.

Podczas ostatnich lekcyj, już w okresie dojrzałości płciowej, należałoby poruszyć kwestję przeobrażeń i procesów fizycznych, związanych z tym perjodem. Wreszcie, z młodzieżą w 16 i 17 roku życia można omówić wypadki różnych anomalij płciowych, choroby weneryczne i t. d.

Zakreślając tak szeroki program szkole, p. Montassut kładzie jednak równie silny nacisk na współpracę domu, uzależniając od niej osiągnięcie pomyślnych rezultatów wychowania seksualnego. Szkoła powinna dążyć do zainteresowania sfer rodzicielskich tym problemem, gdyż jedynie rodzice mają możność przez umiejętne wykorzystanie nasuwających się wydarzeń codziennego życia stopniowo przygotować dziecko do należytego zrozumienia i oceny problemu.

W drugim artykule L. Dugas [1] omawia na podstawie niedawno wydanej książki [2] główne tezy wychowawcze p-ni Necker de Saussure. Czas nie zdołał zniszczyć ich wartości. „L'Education progressive" jest i dziś jeszcze zbiorem cennych obserwacyj, będących poważnym przyczynkiem do rozwoju wiedzy o dziecku. Dla p. Necker wychowywanie jest budzeniem duszy, kształtowaniem woli i charakteru, jest kulturą moralną jednostki. Jako problem, trudny do rozwiązania, musi się więc wychowanie oprzeć nie na ślepej miłości matek, ani na teoretycznem rozumowaniu, lecz na wiedzy, której podstawą jest doświadczenie. Materjały do badań eksperymentalnych należy zbierać zapomocą ankiet pedagogicznych, prowadzenia specjalnej kontroli rozwoju dziecka i t. d. — P. Necker dostrzega w dziecku skłonność naturalną do interesowania się światem nieznanych mu zjawisk. Jest ono zdolne do zachwytu; nie ocenia jeszcze tego, co pożyteczne, ale rozróżnia już to, co piękne. Dlatego też kształcenie inteligencji w pierwszym roku życia — to dostarczanie dziecku jak największej ilości wrażeń. — Rozwój indywidualności odbywa się drogą ewolucji, dziecko przechodzi jakby pewne kolejne fazy, zdobywając stopniowo zdolność przyswajania sobie wrażeń, uczuć i idei. Pierwszym odruchem, jaki budzi się w dziecku, jest chęć naśladownictwa: stara się ono skopjować każdą czynność i gest, każdy wyraz twarzy i grę uczucia. Początkowo nie rozumie ono tego, co czyni, lecz pewnego dnia naśladownictwo miłości obudzi w niem miłość. — W życiu dziecka, gdy „wszystko jest czynnością, wzruszeniem i obrazem", imaginacja gra rolę najpoważniejszą: ona wszystko ożywia i przeobraża, nie zna granic, ani wędzidła. Tę nadmiernie rozwiniętą wyobraźnię należy opanować, zwracając ją ku rzeczywistości. — Wychowanie, będące przedewszystkiem

---

[1] L. Dugas, M-me Necker et l'éducation, str. 272—290.

[2] Etienne Causse, M-me Necker de Saussure et l'éducation progressive. Paris. Editions „Je sers". 2 vol.

kształceniem charakteru, musi zwracać również pilną uwagę na przyzwyczajenia dziecka, musi rozwijać dobre skłonności, a tem samem przezwyciężać złe. Jednem z najważniejszych zadań wychowawczych będzie wyrobienie w dziecku karności i posłuszeństwa. — Należy przytem pamiętać, iż środowisko złe lub dobre, w jakiem się dziecko znajduje, wywiera na jego duszę wpływ przemożny, stokroć większy, niż wszelkie nagany, zalecania i nauki moralne.

Książka p. Necker „jest obrazem najwyższej kultury i głębokiej mądrości", „odzwierciadla ona prawdziwą tradycję genewską, najistotniejszą tradycję kraju", „wszystko w niej jest szczerością i wszystko w niej jest prawdą" (Amiel). *M.*

Schulreform, Pädagogische Monatsschrift. Geleitet von Victor Fadrus und Karl Linke. Wien—Leipzig. Deutscher Verlag für Jugend und Volk.

XI. Jg. 1932, H. 3. — Marcowy zeszyt „Schulreform" poświęcony jest w większej części Goethemu, z okazji setnej rocznicy jego zgonu, oraz pamięci niedawno zmarłego wielkiego pedagoga Jerzego Kerschensteinera.

W dziale „Pädagogische Bewegung- und Kulturpolitik" Viktor Fadrus ogłasza artykuł p. t. „Goethes sozialpädagogisches und sozialpolitisches Vermächtnis", pozatem załączono program święta Goethego.

W „Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft" A. Nickel poświęca obszerne wspomnienie Jerzemu Kerschensteinerowi, redakcja zaś Augustowi Messerowi, profesorowi filozofji i pedagogiki w Giessen z okazji 65-lecia jego urodzin.

Dział „Erziehungs- und Unterrichtspraxis" zawiera K. Linkego przykład lekcji nauki języków [1] i J. Tillego „Jak dzieci przeżywają naukę języków" [2].

W „Das neue Schulhaus" omawia V. Fadrus nową zawodową szkołę dokształcającą dla budownictwa [3].

Większe zainteresowanie budzi dział „Bild, Film, Funk, Schallplatte", w którym Franciszek Koschabek poświęca dłuższe rozważania zagadnieniu radja szkolnego i próbom jego zastosowania w służbie nauczania [4]. Zadaniem radja jest wniesienie rzeczywistości w życie szkolne. Tam, gdzie bezpośrednia obserwacja jest uniemożliwiona z takich, czy innych powodów, zastąpić ją winno w pewnym zakresie radjo szkolne, które w ten sposób

---

[1] Karl Linke, Beispiele für den Sprachlehrunterricht auf der Unterstufe der Hauptschule und der Mittelstufe, str. 178—183. — [2] Josef Tille, Wie Kinder Sprachlere erleben (VI), str. 183—189.

[3] V. Fadrus, Neue Erziehungstätten Wiens: VI. Die neue fachliche Fortbildungsschule für Baugewerbe, str. 190—197.

[4] Franz Koschabek, Der Schulrundfunk wird versuchsweise in den Dienst des Unterrichtes gestellt, str. 197—201.

stanie się pełnym wartości środkiem pomocniczym w nauczaniu. Atoli zagadnienie użycia radja w szkole jest bardzo skomplikowane, wysuwa się szereg momentów, które należałoby rozwiązać. A więc radjo dla dziecka wielkiego miasta i radjo dla dziecka wsi, dla dziewcząt i chłopców i t. d. Należałoby zatem utworzyć stację radja szkolnego, którąby obsługiwała całe szkolnictwo wszystkich typów i rodzajów. Trudniejsze atoli zagadnienie przedstawia strona finansowa, zakup aparatów odbiorczych, brak odpowiednich funduszów decydować tu najczęściej będzie o rodzaju aparatu odbiorczego, z tem łączy się pytanie, gdzie należy umieścić aparat odbiorczy: czy w jednej sali (np. w sali fizyki), czy też w każdej klasie. Zależnie od rozstrzygnięcia tego pytania wysuwa się konieczność zakupu wzmacniacza i jednego czy więcej głośników. W szkołach tych miejscowości, gdzie znajduje się stacja nadawcza, zdaniem autora, wystarczy wprowadzenie aparatów detektorowych, oczywiście, opatrzonych odpowiedniemi wzmacniaczami. Wyłania się też zagadnienie użycia przez uczniów słuchawek, autor jednakowoż pomysł ten uważa za chybiony.

W następnym artykule o „Płycie gramofonowej w nauczaniu przyrody"[1] mamy streszczenie artykułu dr. Helmuta Woltera, umieszczonego w „Erziehung und Bildung", w którym autor stwierdza korzyści, wynikające z użycia w szkole płyt gramofonowych, oddających śpiew ptaków i głosy zwierząt.

W dziale „Landschule" omawia L. Paulik lekcję geografji, opartej na obserwacji[2].

Zeszyt zamyka „Przegląd pedagogiczny"[3] oraz „Przegląd czasopism i książek". *S. T.*

Die Erziehung, Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, Herausgeber: A. Fischer, W. Flitner, Th. Litt, H. Nohl, E. Spranger. Leipzig, Quelle und Meyer.

7. Jg. 1931 2. Februar, H. 5. — Dr. Zuzanna Engelmann na podstawie własnych doświadczeń, poczynionych na stanowisku kierowniczki liceum, a następnie wyższego liceum, omawia w artykule wstępnym zagadnienie wprowadzania i rozbudowy samorządu szkolnego[4]. Przy wprowadzaniu sa-

---

[1] Die Schallplatte im Naturgeschichtsunterrichte, str. 201—202.

[2] Ludwig Paulik, Die Praxis der freitätigen Unterrichtsgestaltung. I. Erdkunde, str. 202—205.

[3] Pädagogische Rundschau: Prof. Dr. Anton Sieberer, Die Frankreichreise des Bundes-Realgymnasiums Wien VIII, str. 205—209. — Glossen: Nervenkranke als Filmobjekte, Das Rechenbuch als Sorgenbrecher, str. 209—211.

[4] Dr. Susanne Engelmann, Aufbau der Schülerselbstverwaltung. Erfahrungen aus einem Lyzeum und einem Oberlyzeum, str. 321—335.

morządu do szkół przez autorkę kierowanych oparła się ona na wzorze, poznanym bezpośrednio w Bryn Mawr College (U. S. A.). Oczywiście, wzoru nie mogła zastosować ściśle, gdyż szkoła z nauką przedpołudniową nie może być porównana ze szkołą połączoną z internatem, w tym drugim bowiem wypadku młodzież rozporządza daleko większą ilością czasu i daleko większą różnorodnością zajęć samorządowych.

Zebranym uczennicom przedstawiła autorka, co rozumie przez samorząd szkolny i w następstwie zażądała: 1) by wystąpiły z wszelkiemi życzeniami, dotyczącemi życia szkolnego, 2) by w przyszłości podczas urządzanych uroczystości szkolnych uczennice klasami bez nadzoru nauczycieli, czy nauczycielek, lecz pod przewodnictwem wybranych koleżanek udawały się do auli, 3) by własnemi siłami urządzały miesięczne święta szkolne, a wnioski swe dotyczące urządzenia i innych spraw przesyłały do rozpatrzenia wydziałowi uczennic, który będzie się składał z delegatek poszczególnych klas, i wkońcu, by zastanowiły się, czy, niezależnie od składek z okazji świąt Bożego Narodzenia na rzecz ubogich, nie mogłyby zobowiązać się tygodniowo dostarczać ubogim paczek z żywnością.

Pierwsze wyniki okazały się fatalne. Gdy przełożona z gronem nauczycielskiem po raz pierwszy udała się na poranek, urządzony przez uczennice z okazji jakiegoś święta, sala, w której się miała odbyć uroczystość, wypełniona była krzyczącym i kłębiącym się tłumem uczennic, na które napominania prowadzących poszczególne klasy koleżanek nie miały żadnego wpływu. Podobnie też pierwsze projekty uczennic ograniczały się do żądań uzupełnienia bibljoteki szkolnej, utrzymania wolnego od zajęć popołudnia i t. d.

Przedewszystkiem atoli niesłychanie długo trwało, zanim dzieci zrozumiały, że wybrane przez nich delegatki będą mogły o tyle tylko działać, o ile klasa ich poleceniom dobrowolnie się podporządkuje. I właśnie w podporządkowaniu się i przeprowadzeniu utworzonych przez uczniów ustaw upatruje autorka zasadniczy moment samorządu szkolnego.

Wydział samorządowy szkoły, złożony z delegatek poszczególnych klas, został następnie powiększony i wzmocniony przez dodanie „pomocnic". Były to uczennice klas starszych, które przyjęły na siebie dobrowolnie obowiązek pomocy klasom niższym. Autorka rozróżnia samorząd szkoły i samorząd klasy, przyczem pierwszemu zdaje się przypisywać większe znaczenie. Z biegiem czasu wydział samorządu uczniowskiego zażądał dla siebie praw sądowniczych, które mu zostały udzielone przez władzę szkolną. Żądanie to wyrosło na tle rozwijających się potrzeb codziennego życia szkoły. Niesłychanie ważnem przy wszelkich wysiłkach zaprowadzenia samorządu uczniów jest, by uczniowie mieli sposobność do istotnej i ciągłej pracy, innemi słowy, samorząd nie powinien, jak to najczęściej bywa, ograniczać się do ciągłych dyskusyj (najczęściej bezpłodnych), lecz powinien posiadać swoją treść w wykonywaniu pewnej pracy.

Gdy samorząd rozrósł się i gdy uczennice zaczęły wyczuwać jego wartość, oddano pod ich opiekę szereg sal, jak bibljoteczną, gabinet historyczno-geograficzny i t. d.

Wkońcu swych rozważań autorka zastanawia się, co powoduje zainteresowanie się u dziewcząt samorządem, i dochodzi do przekonania, że, po pierwsze, sama nowość samorządu działa na dziewczęta, następnie, wskutek istnienia samorządu, wypadają pewne godziny nauki, a wreszcie, i przedewszystkiem, to fakt, że z klasy, rządzonej rozkazami, zmuszonej poddawać się zgóry narzuconemu porządkowi, mniej lub więcej chętnie przyjmowanemu, stają się społecznością, która sama stwarza sobie ustawy i troszczy się o ich przeprowadzenie. Od najmłodszych lat samorząd wychowuje społecznie, uczy występować i przemawiać publicznie, pozwala wreszcie na odkrywanie uzdolnień uczniów, które w klasie nie mogą odpowiednio wystąpić, i odsłania wobec nauczycielstwa niejednokrotnie nieznane strony charakteru.

W następnym artykule Walter Schönbrunn zastanawia się, czy współczesna poezja może być czytywana w szkołach [1]. Wprowadzenie literatury współczesnej do nauki szkolnej, zdaniem autora, musi z konieczności pociągnąć za sobą ograniczenie w omawianiu literatury klasycznej, zresztą poszczególne dzieła literatury współczesnej są już od dłuższego czasu czytywane w szkołach. I jakkolwiek z powodu kosztów, jakie pociąga nabycie dzieł współczesnych autorów, problem czytywania w szkole współczesnej poezji (autor włącza tu i współczesną prozę) zdawałby się trudny do rozwiązania, niemniej przeto współczesna szkoła średnia winna być jak najbardziej zbliżona do życia i zwrócona ku współczesności. Jednakowoż nie chodzi o to, by młodzieży dać jedną, czy drugą książkę współczesną, lecz by z chaosu współczesnej literatury wybrać pewien cykl istotnie współczesnej poezji. I właśnie w tym wyborze tkwi duża trudność. Otóż nie należy w tym wypadku ograniczać się do dzieł wyłącznie literatury niemieckiej, lecz uwzględnić się musi i literaturę zagraniczną. Lecz to nie wystarcza, gdyż współcześnie ukazujących się dzieł bynajmniej w całym zakresie do współczesnej literatury zaliczyć nie można. Należy z niej wykluczyć wszystko, co nie jest owiane duchem współczesności. Dzieła o łagodnych nastrojach, pełne sentymentu, nie reprezentują współczesności. I tu autor zajmuje się określeniem, jakie dzieła nazwać można współczesnemi. Zdaniem jego, prymitywizacja naszego życia duchowego i momenty czysto negatywne w życiu ludzkiem są cechą charakterystyczną naszej epoki, a w konsekwencji i literatury. Wkońcu wylicza autor dzieła, które, jego zdaniem, charakteryzują współczesność i właśnie dlatego mogą być zaliczone do dzieł literatury współczesnej. Do kategorji tej zalicza niektóre z dzieł Tomasza Manna, Knuta Hamsuna, Süsskinda „Jugend", Manfreda

[1] Dr. Walter Schönbrunn, Kann moderne Dichtung in der Schule gelesen werden? str. 335—349.

Hausmanna „Kleine Liebe zu Amerika", Barlacha „Ein Selbsterzähltes Leben" i inne. Autor zamyka swoje rozważania ciekawym zwrotem: „Cechą naszego wieku jest surowość i siła. I może ich najlepsze wartości dadzą się wykorzystać dla młodzieży raczej przy nauce innych przedmiotów nauczania, np. w przyrodzie, geografji, historji i t. d. Zapewne, że i w nauce języka niemieckiego. Lecz czy na drodze poznawania współczesnej literatury, zagadnienie to wymaga jeszcze dalszych wyjaśnień". Artykuł budzi duże, zasadnicze zastrzeżenia tak w sformułowaniu określenia współczesnej literatury, jako też i w innych omawianych problemach.

Prof. Dr. Gustaw Kolb, nawiązując do artykułu Oskara Wulffa, który już dawniej ukazał się w „Erziehung", p. t. „Nauka rysunków", pisze „Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Schule".

W dziale „Die Pädagogische Bewegung" ogłasza Dr. Gerhard Giese artykuł p. t. „Stand der Erörterung über den Schulaufbau", a Prof. Dr. Otto Schulze zajmuje się zagadnieniem lekcyj praktycznych kandydatów na nauczycieli [1]. Wielu współczesnych pedagogów ogranicza się przy hospitowaniu z uczniami lekcyj do krytyki i omówienia użytej metody. Zasadnicze zagadnienie polega w tym wypadku na zadaniu sobie pytania, jakbym sam w związku z przeprowadzaną przez danego nauczyciela lekcją i jego zamierzeniami lepiej to mógł zrobić? Otóż tak postawione zagadnienie praktycznych lekcyj należy uważać za chybione. Praktyczne lekcje winny raczej pokazać kandydatowi drogi badawcze i w ten sposób skierować go ku samodzielnemu patrzeniu i postępowaniu. Następnie autor podaje, w jaki sposób praktycznie cel ten osiągnąć można. A więc pierwszy wykład poucza, że najważniejsze zadanie studjum polega na postawieniu i rozwiązaniu problemu i że kandydat, jako gość w szkole, powinien zająć w stosunku do niej określone osobiste stanowisko, poczem dopiero odbywają się zwiedzania lekcyj tak w szkołach powszechnych, jak i średnich. Przedtem poucza się jeszcze kandydatów, że nic więcej nie mają robić, jak uważać na przebieg lekcyj i zapamiętać sobie momenty, które specjalnie ich uwagę zajęły, przyczem z poczynionych przypadkowych obserwacyj winni sobie robić notatki. Dwu co najmniej słuchaczy musi przygotować dokładny protokół odbytej lekcji; ponieważ przygotowanie protokółu jest rzeczą dość trudną i długotrwałą, przeto pracę tę można powierzyć i większej liczbie kandydatów. Dopiero na podstawie protokółu, notatek poczynionych przez kandydatów i ogólnego wrażenia odbywa się omówienie. Pierwsze omówienie odbywa się w zwiedzanej szkole w obecności kierownika lub nauczyciela prowadzącego lekcję. Przed rozpoczęciem dyskusji kierownik lub nauczyciel wygłasza krótki referat o zadaniach i organizacji zwiedzanego zakładu lub przedstawia przebieg odbytej lekcji szkolnej i zamierzenia, jakie

---

[1] F. E. Otto Schultze, Erfahrungen mit pädagogischem Auschauungsunterricht, str. 368—373.

miał, przeprowadzając lekcję; pozatem nauczyciel dzieli się z kandydatami zdobytemi w danej klasie spostrzeżeniami i poczynionemi doświadczeniami, omawia realizowanie zamierzenia i podaje zarys swej pracy na przyszłość. Po tym referacie kandydaci zwracają się do kierownika zakładu lub nauczyciela z zapytaniami, dotyczącemi poruszonych w referacie zagadnień, albo spostrzeżeń w czasie hospitowanej lekcji. W ten sposób zapoczątkowana dyskusja przeciąga się czasem ponad jedną godzinę. Czas hospitacji przewiduje autor na dwie godziny: jedną zajmuje sama hospitacja, drugą — omówienie. Dyskusja pierwsza, odbywana w szkole, ma zasadniczo dwa cele: jeden — zetknięcie kandydatów z ludźmi praktyki szkolnej, i drugi — poznanie toku lekcji i jej części składowych. Dzięki poznaniu przebiegu lekcji kandydat zaczyna rozumieć konieczność przygotowania lekcji przez nauczyciela i wydatek pracy w to przygotowanie włożony. Po tej pierwszej dyskusji następuje druga, jedno lub dwugodzinna, teraz już na uniwersytecie. Jakie momenty będą na niej omawiane — zależy od zagadnień dydaktycznych, które przy hospitowanej lekcji wystąpiły na plan pierwszy i od zamierzeń profesora uniwersytetu. Autor uważa za wskazane, by na dyskusjach uniwersyteckich bywali nauczyciele czynni. Obecność bowiem nauczycieli czynnych spowoduje większą, aniżeli dotychczas, współpracę uniwersytetu ze szkołą, pozwoli nauczycielstwu zapoznać się z celami pracy uniwersyteckiej i wreszcie wciągnie nauczycielstwo do dyskusji, co będzie z dużą korzyścią dla kandydatów. Jeśli chodzi o szkoły, w jakich mają odbywać się hospitacje, autor jest zdania, by nie ograniczać się tylko do hospitacyj lekcyj w szkołach powszechnych, lecz koniecznie hospitować lekcje także w szkołach średnich i to najróżniejszych przedmiotów, w ten bowiem sposób zakres spostrzeżeń kandydatów zostanie znacznie wzbogacony i nauczą się oni cenić pracę tych nauczycieli, których specjalność była im dotychczas nieznana.

W dziale „Kleine Beiträge und Mitteilungen" podaje Józef Körner plan filologicznych studjów, opracowany przez Wilhelma Schlegla [1], a Willy Marcus omawia szczegóły pruskiego egzaminu dojrzałości [2].

Zeszyt zamykają drobne wiadomości. *S. T.*

Z NOWYCH WYDAWNICTW POLSKICH

W y c h o w a n i e F i z y c z n e. Miesięcznik poświęcony higjenie szkolnej i wychowawczej oraz kształceniu cielesnemu w domu, szkole, armji i stowarzyszeniach, organ międzyuczelniany Studjów Wychowania Fizycznego (Studjum W. F. Uniwersytetu Poznańskiego, Studjum W. F. Uniw.

---

[1] Dr. Josef Körner, Ein philologischer Studienplan August Wilhelm Schlegels, str. 373—379. — [2] Willy Marcus, Ein wenig beachteter Punkt der preussischen Reifeprüfung, str. 379—383.

Jagiellońskiego, Centr. Instytutu W. F. na Bielanach), polecony przez Min. W. R. i O. P., Państw. Urząd Wych. Fizycz. i Przysp. Wojsk., Kuratorja Okr. Szkolnych, zaszczycony nagrodą z Fundacji G. Piramowicza. Redaktor nacz.: *Pułk. Dr. Z. Gilewicz*, Warszawa, Centr. Inst. Wych. Fiz. — Komitet redakcyjny: Prof. Dr. Białoszewicz (Warszawa), Prof. Dr. S. Błachowski (Poznań), Nacz. J. Błoński (Warszawa, Min. W. R. i O. P.), Prof. Dr. L. Bykowski (Poznań), Prof. Dr. St. Ciechanowski (Kraków), Prof. Dr. F. Czubalski (Warszawa), Dr. T. Drabczyk (Warszawa), Prof. Dr. P. Gantkowski (Poznań), Prof. Dr. W. Gądzikiewicz (Kraków), Pułk. Dr. Z. Gilewicz, Dyr. C. I. W. F. (Warszawa), Prof. Dr. T. Janiszewski (Warszawa), Prof. Al. Janowski (Warszawa), Prof. Dr. Karaffa-Korbut (Wilno), Pułk. dypl. Kiliński, Dyr. P. U. W. F. (Warszawa), Dr. P. Klamrzyński (Krzemieniec), Dr. St. Kopczyński, nacz. wizyt. higj., Min. W. R. i O. P. (Warszawa) — prezes; Ppłk. Dr. Krzyski, zast. dyr. P. U. W. F. (Warszawa), Dr. J. Kuchta, wizyt. Min. W. R. i O. P. (Warszawa), Dr. A. Maciesza (Płock), Prof. Dr. Michałowicz (Warszawa), Maj. Er. Wł. Missiuro (Warszawa), Dr. Mozołowski (Lwów), Doc. Dr. J. Mydlarski (Warszawa) — sekretarz; Prof. Dr. B. Nawroczyński (Warszawa), Wizyt. H. Olszewska (Warszawa), Dr. M. Orłowicz (Warszawa), Prof. Dr. Orłowski (Warszawa), Pułk. Dr. Wł. Osmólski (Warszawa), Prof. Dr. E. Piasecki (Poznań), Dr. E. Reicherówna (Warszawa), Doc. Dr. Rogalski (Kraków), Gen. Dr. St. Rouppert (Warszawa), Wizyt. W. Sikorski (Poznań), Doc. Dr. R. Stojanowski (Poznań), Doc. Dr. G. Szulc (Warszawa), Prof. Dr. St. Szuman (Kraków), Br. Wierzbicki (Poznań), Doc. Dr. A. Wojciechowski (Warszawa), Wizyt. Z. Wyrobek (Kraków), Prof. Dr. L. Zbyszewski (Poznań), Ppłk. Wł. Ziętkiewicz (Warszawa).

Adres Redakcji i Administracji: Warszawa 21, Centr. Inst. W. F.

Pod nową redakcją ukazał się zeszyt 1—4, R. XIII, 1932.

Dziesięć lat istnienia Szkolnej Pracowni Przyrodniczej w Wilnie (1921—1931) oraz Sprawozdanie szczegółowe za rok szkolny 1930/31. (Wilno, Zawalna 5, 1932). Str. 88 + 18 fot.

Michał Brandstätter. Z doświadczeń rodziców i nauczycieli. — Współpraca Domu i Szkoły w Dziele Wychowania Młodzieży. Biblj. wyd. star. Stow. Dyrektorów Pol. Szk. Śr. Państw. pod red. Dr. E. Łozińskiego. Nr. 9. — Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1932. Str. 35.

Gladys Lowe Anderson. Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych. Z przedmową Heleny Radlińskiej i Piotra Bovet. Tłum. z jęz. franc. Hanna Dobrowolska. — Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych. Rok VII. Nr. 30. — Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". 1932. Str. 183.

Binet-Terman. Skala inteligencji. Cz. I. Tekst. Cz. II. Tablice. Tłum. pod red. prof. St. Baleya. Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1932.

Szkolne Schroniska Wycieczkowe. Informator VI. Rok 1932. — Ministerstwo W. R. i O. P. — Warszawa. Skł. gł.: Książnica-Atlas. 1932. 16°. Str. 152.

Zakłady przeciwgruźlicze, zapobiegawcze i lecznicze dla dzieci w Polsce. — Polski Związek Przeciwgruźliczy. — Warszawa. Wyd. z fund. i przy współudziale Departamentu Służby Zdrowia Min. Spr. Wewn. 1931. Str. 32 + 64 ryc.

Dr. Józef Wąsowicz, doc. Uniw. J. K. we Lwowie. Jak powstaje geograficzna mapa szkolna. Z 11 ilustracjami i 17 tablicami. — Bibljoteka Geograficzno-Przyrodnicza pod red. St. Pawłowskiego, prof. geografji Uniw. Pozn. Zeszyt 6. — Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1932. Str. 38 + 17 tablic.

Hugo Steinhaus. Longimetr. Odbitka z Czasopisma Geograficznego, R. 1931, Nr. 3. (Książnica-Atlas). Str. 4.

Juljusz Bobrownicki. U progu twego życia. — Bibljoteka Sekcji Kooperacji Pracy Pol. T-wa Polityki Społecznej. Nr. 7. — Wyd. T-wa Kooperatystów. Skł. gł. w Zw. Spółdz. Spoż. Rzeczp. P. Warszawa. 1932. Str. 30.

KRONIKA

KURS KULTURY POLSKIEJ DLA CUDZOZIEMCÓW

Od dnia 18 lipca do 13 sierpnia 1932 r. odbędzie się w Warszawie kurs kultury polskiej, przeznaczony wyłącznie dla cudzoziemców pragnących się zapoznać z kulturą polską, przedewszystkiem dla tych, którzy bezpośrednio stykają się z pracą w szkołach średnich lub innych zagranicą, a następnie dla tych także, którzy wogóle interesują się językiem i kulturą polską. Kurs organizuje Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego (Warszawa, ul. Bagatela Nr. 12). Kierownikiem kursu będzie prof. dr. Marceli Handelsmann. Wykłady będą się odbywały w Uniwersytecie Warszawskim, ul. Krakowskie Przedmieście Nr. 26/28. Program kursu jest następujący:

A. Wykłady:

1.	Terytorjum Polski dawnej i współczesnej. Polska pod względem ludności	5 godz.
2.	Ustrój Rzeczypospolitej współczesnej	6 „
3.	Bilans handlowy i finansowy Polski (1920—1932) . .	3 „
4.	Zjednoczenie Litwy z Polską (XIV—XVI w.) . . .	6 „
5.	Polska renesansu	8 „
6.	Złoty wiek literatury polskiej	5 „
7.	Odrodzenie narodowe i oświecenie w. XVIII . . .	8 „
8.	Romantyzm polski	10 „
9.	Współczesna literatura polska	8 „
10.	Sztuka polska nowoczesna (XVIII—XX w.) . . .	12 „
11.	Précis d'histoire de la langue polonaise	15 „
12.	Principaux courants de la pensé politique en Pologne (1795—1914)	7 „
13.	Dantzig—Gdynia, ihre Entstehung und Entwickelung .	3 „

B. Wycieczki:

1. Muzea i zbiory warszawskie.
2. Kościoły i niektóre pałace.
3. Wilanów—Natolin.
4. Gimnazjum i szkoła powszechna wzorowe.
5. Centralne Pracownie Dydaktyczne.

6. Dom Z. Z. K. (Teatr „Ateneum").
7. C. I. W. F.
8. Instytut higjeny.
9. Port gdyński.
10. Gdańsk.
11. Hel.

C. Lekcje praktyczne języka polskiego w 2-ch grupach — po polsku i z francuskim posiłkowym po 2 razy na tydzień.

Pozatem kierownictwo kursu przewiduje szereg wycieczek bliższych i dalszych oraz rozrywek kulturalnych.

Wpisowe na kurs wynosi 40 zł., które należy wpłacić jednocześnie z zapisem na konto czekowe P. K. O. Nr. 38211 Okręgowej Kasy Skarbowej w Warszawie, zaznaczając na odwrotnej stronie środkowego odcinka przekazu: „Na rachunek depozytu Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego na kurs wakacyjny dla cudzoziemców", albo też przesłać zwykłym przekazem do Kur. Okr. Szk. Warsz., zaznaczając na przekazie to samo, co podano wyżej, i dołączając czytelny podpis.

KONFERENCJE ZORGANIZOWANE PRZEZ GRUPĘ NA RZECZP. POLSKĄ ŚWIAT. ZWIĄZKU KSZTAŁCENIA DOROSŁYCH

Dla zaznajomienia szerszego ogółu pracowników oświatowych z wynikami międzynarodowej konferencji, zorganizowanej przez Światowy Związek Kształcenia Dorosłych w Wiedniu (sierpień 1931 r.) [1], odbyły się w dniu 11 października i 10 listopada 1931 r. dwie konferencje na temat: „Radjo, a oświata dorosłych" i „Bezrobocie, a oświata dorosłych". Konferencje te miały na celu omówienie wyników obrad konferencji wiedeńskiej i rozpatrzenie wyżej wymienionych zagadnień z punktu widzenia naszych potrzeb w obu tych dziedzinach.

Konferencja w sprawie działalności oświatowej zapomocą radja została zwołana przez Instytut Oświaty Dorosłych w porozumieniu z Grupą na Rzeczpospolitą Polską Światowego Związku Kształcenia Dorosłych. Sprawozdanie ogólne przedstawił p. A. Konewka, następnie zaś p. Z. Kobyliński zreferował szczegółowo treść narad w poszczególnych sekcjach, które zostały wyodrębnione na konferencji wiedeńskiej. Ponieważ posiedzenia sekcyj odbywały się kolejno, wszyscy uczestnicy mogli wziąć w nich udział.

---

[1] Zob. Oświata i Wychowanie, R. III 1931, str. 692—3, 778—780.

Rozpatrywane były na nich następujące problemy:

Sekcja I. Zużytkowanie radja dla bezpośredniego oddziaływania oświatowego.

Sekcja II. Pośredni wpływ oświatowy radja.

Sekcja III. Technika żywego słowa w radjo.

Sekcja IV. Zasady działalności oświatowej przez radjo i wzajemny stosunek prelegentów i radjosłuchaczów.

Sekcja V. Jak sprawić, aby działalność oświatowa przez radjo stała się znana i skuteczna.

Reasumując wyniki obrad, prelegent wysunął te obserwacje i postulaty, które zostały sformułowane w referatach i w dyskusji, a które, zdaniem jego, stanowią cenny materjał do dalszych rozważań, a więc:

1. Radjo nie zastąpi innych form oddziaływania oświatowego, lecz, mając szerokie możliwości działania powszechnego, taniego i dostępnego, może je uzupełnić i spełnić te zadania, jakich nie da się osiągnąć na innej drodze.

2. Radjo winno informować, dawać rozrywkę i nauczać (w lekkiej formie).

3. Radjo nie rozporządza tak ważnym w oddziaływaniu oświatowem czynnikiem, jaki stanowi bezpośredni kontakt człowieka z człowiekiem, szuka więc sposobów uzupełnienia tego braku przez:

a) wiązanie swego oddziaływania z wrażeniami wzrokowemi (film, ilustracja i t. p.),

b) literaturę, jak perjodyki radjowe (często ilustrowane), podręczniki, ulotki i t. p.,

c) korespondencję i konferencje z radjosłuchaczami.

Radjo musi być w kontakcie ze słuchaczami, uaktywniać ich i dostosowywać programy do potrzeb słuchaczów. W tym celu winny być:

a) tworzone specjalne Rady programowe dla ujęcia właściwego programów z punktu widzenia oświaty dorosłych i potrzeb słuchaczów (z udziałem ich przedstawicieli i oświatowców),

b) dla utrzymania stałego kontaktu między radjem a słuchaczami, dla umożliwienia im wywierania w sposób ciągły wpływu na kształtowanie programu, oraz dla planowej akcji samokształceniowej konieczne jest zorganizowanie radjosłuchaczów.

4. Radjo i jego program winny być dostosowane do przeciętnego poziomu słuchacza, nie zaś elity.

5. Radjo, z punktu widzenia oświatowego, nie powinno ulegać całkowicie gustowi publiczności, lecz „podciągać" program do odpowiedniego poziomu wartości oświatowych i kulturalnych (np. muzyka).

6. W działalności oświatowej zapomocą radja (zarówno w ujęciu programów, jak i w metodach ich realizacji), zwłaszcza w zakresie odczytów i pogadanek, należy brać pod uwagę nastawienie psychiczne pojedyń-

czego człowieka w domowem środowisku, nie zaś publiczne zgromadzenia (mówi człowiek do człowieka, nie zaś prelegent do tłumu).

7. Radjo w swej działalności oświatowej winno się kierować zasadą swobody poglądów i tolerancją różnych przekonań.

Należy zaznaczyć, że na posiedzeniu sekcji II konferencji radjowej w Wiedniu został wygłoszony przez przedstawiciela Grupy na Rzeczpospolitą Polską Światowego Związku, p. Z. Kobylińskiego referat: „Radjo w oświacie wiejskiej". Prelegent podkreślił znaczenie dla stosunków polskich podniesienia na wyższy poziom życia i kultury środowiska wiejskiego, jako dominującego w Polsce. Wśród metod oświaty dorosłych, które winny być tanie, powszechne, dostępne i skuteczne — właściwą rolę winno odegrać radjo. Program radja w zakresie oddziaływania ogólnooświatowego i kulturalnego może być wspólny dla środowiska wiejskiego i miejskiego.

Na konferencji, poświęconej zagadnieniu „Oświata dorosłych a bezrobocie", zostały wygłoszone dwa referaty: pierwszy o charakterze sprawozdawczym przez p. A. Konewkę, drugi p. t. „Zagadnienie pomocy kulturalnej dla bezrobotnych i prac badawczych w tym zakresie u nas i zagranicą" przez p. K. Korniłowicza.

P. A. Konewka zaznaczył na wstępie, że konferencja wiedeńska w sprawie bezrobocia składała się z dwóch części: informacyjnej i poświęconej rozpatrzeniu szeregu wysuniętych zagadnień w tej dziedzinie. Część informacyjna miała na celu zilustrowanie stanu i charakteru bezrobocia w poszczególnych krajach. Przedstawione cyfry i informacje, jak to zaznaczyli prelegenci, nie dawały istotnego obrazu stanu bezrobocia, a to ze względu na trudności otrzymania wyczerpujących danych. Stwierdzono jednak, że bezrobocie obejmuje głównie ludność miejską, a wśród tej ostatniej również młodzież wykwalifikowaną zawodowo; a następnie, że postęp w dziedzinie technicznej przyczynia się niewątpliwie w znacznym stopniu do powiększenia bezrobocia.

Tematem referatów i dyskusji były następujące zagadnienia:

I. Proces usuwania od pracy człowieka przez maszyny.
Przeszkalanie robotników do nowych zajęć.
II. Odpowiedzialność przemysłu wobec bezrobotnych.
III. Rola oświaty dorosłych wobec zagadnienia bezrobocia.
IV. Rola przemysłu wobec zagadnienia bezrobocia.
V. Bezrobotni, a oświata dorosłych.

W trakcie obrad konferencji wiedeńskiej zostały wyrażone następujące poglądy na rolę pracownika oświatowego w stosunku do bezrobotnych: a więc np. że działalność jego wiąże się częściowo z przeszkalaniem robotników do innych zawodów, ponieważ niema ono jednak większego znaczenia wobec minimalnych perspektyw tego przeszkalania, zadaniem oświatowca jest raczej przeciwdziałanie tej depresji duchowej, jakiej podlegają bezrobotni.

Inny prelegent na zasadzie przeprowadzonego porównania między bezrobociem w okresie wielkiej wojny 1914—1918, a obecnem stwierdził, że teraźniejsza sytuacja jest znacznie trudniejsza — bezrobotny odnosi się do pracownika oświatowego bez zaufania, a nawet wręcz wrogo.

Według jednego z prelegentów, bezrobotni nie chcą od oświaty dorosłych miłosiernej pomocy płynącej z humanitarnego, czysto uczuciowego ustosunkowania, lecz pragną oni, żeby wskazano im drogę prowadzącą do zrozumienia zmian, zachodzących w świecie, i opanowania tych sił, które zmiany te sprowadzają. Oświata może się przyczynić do restytucji wśród bezrobotnych straconych nadziei nawrotu do lepszych stosunków gospodarczych.

Na tem p. A. Konewka zakończył swe sprawozdanie z konferencji w Wiedniu.

P. K. Korniłowicz omówił w swym referacie te próby rozwiązania problemu bezrobocia w Danji i Niemczech, które wiążą się z akcją oświatową. Tak więc np. w Niemczech przewodniczący urzędu pośrednictwa pracy jest uprawniony do asygnowania sum, potrzebnych na przeszkalanie zawodowe robotników. Oświatowcy niemieccy dążą do tego, aby wszelkie kursy, nawet ogólnokształcące, dla bezrobotnych były subwencjonowane z tego samego źródła. Następnie prelegent na zasadzie doświadczeń niemieckich wykazał wpływ, jaki bezrobocie wywarło na wzrost czytelnictwa, na zwiększenie frekwencji na kursach dokształcających i wzmożenie zainteresowań sprawami społecznemi. Wprawdzie zainteresowania te niezawsze są trwałe i częstokroć ustępują przed chęcią rozrywki, przygnębienie wywołane przez brak pracy, sądząc z wypowiedzeń samych bezrobotnych, wypływa zarówno z warunków materjalnych, jak również z poczucia bezwartościowości, wytrącenia z normalnego biegu życia. Stąd wniosek, że należałoby zatrudnić bezrobotnych jakąś pracą. W Niemczech np. utworzono szereg obozów dla bezrobotnych, którzy wykonywują takie prace, jakie w innych warunkach nie byłyby przeprowadzone, np. meljoracyjne.

W związku z bezrobociem wysuwają się więc takie zagadnienia oświatowe:

1. Krótkoterminowe kursy oświatowe dla bezrobotnych.
2. Czytelnictwo.
3. Świetlice i akcja świetlicowa.
4. Obozy w związku z pracami dobrowolnemi.
5. Akcja kulturalno-rozrywkowa (różne dziedziny sztuki i sportu).

W dyskusji, która rozwinęła się po wysłuchaniu referatu, został postawiony wniosek, aby utworzyć komisję, która zajęłaby się rozpatrzeniem zagadnienia bezrobocia z punktu widzenia działalności oświatowej.

POLSKI KOMITET SZKÓŁ NA WOLNEM POWIETRZU

W dniu 9 marca r. b. w sali Towarzystwa Higjenicznego odbyło się zebranie informacyjno-propagandowe, zorganizowane przez inicjatorów polskiego komitetu szkół i klas na wolnem powietrzu.

W zagajeniu dr. Stanisław Kopczyński, naczelny wizytator higjeny szkolnej w Ministerstwie W. R. i O. P., najpierw przypomniał o odbytym w kwietniu roku ubiegłego międzynarodowym kongresie w Brukseli, poświęconym tej sprawie. Liczba 500 uczestników ze wszystkich części świata, w tem kilkudziesięciu Niemców, świadczyła o dużem zainteresowaniu się kongresem [1].

W związku z kongresem odbyła się wystawa, na której przedstawiono interesujące modele szkół i klas na wolnem powietrzu. O ile chodzi o Polskę, dziesięć albumów, zebranych przez dyrekcję Muzeum Oświaty i Wychowania naszego Ministerstwa (p. Hellmann), delegat Polski p. B. Kielski pozostawił w muzeum szkolnem brukselskiem na prośbę zarządu tegoż muzeum.

Następny kongres ma się odbyć w r. 1934 w Berlinie. Jako oficjalny delegat Polski na ten zjazd dr. Kopczyński pragnąłby przedstawić tam możliwie większy dorobek nasz na tem polu. Dr. Kopczyński przypomniał, że zarówno w Polsce, jak i na Zachodzie, idea szkół i klas na wolnem powietrzu wiąże się ściśle z walką z gruźlicą. W wydawnictwie Polskiego Związku Przeciwgruźliczego z roku ubiegłego p. t. „Zakłady przeciwgruźlicze zapobiegawcze i lecznicze dla dzieci w Polsce" znajdujemy dużo interesującego materjału i dużo pięknych zdjęć. Jeżeli bowiem dla dzieci zdrowych skoszarowanie ich w izbach szkolnych, gdzie warunki sanitarne tak wiele pozostawiają do życzenia, jest szkodliwe, to tem bardziej zagraża to zdrowiu dzieci ze zmniejszoną odpornością ustroju.

W dalszym ciągu swego przemówienia dr. Kopczyński zaznaczył, w jakim stopniu psuje się powietrze w izbach szkolnych przez oddychanie dziatwy, nagromadzonej w klasie (powietrze atmosferyczne zawiera 0,04% CO_2, a powietrze wydychane — 4% CO_2; uczeń kilkunastoletni wydycha na godzinę około 20 litrów CO_2, a cała klasa około 1000 litrów tego trują-

---

[1] Por. Oświata i Wychowanie, R. III, 1931, zesz. 5, str. 480—483.

Sprawozdanie z kongresu ukazało się w druku p. t.: Second Congrès International des Ecoles de Plein Air, Bruxelles 6—11 avril 1931. Rapports et Comptes rendues. Bureau du Congrès: rue Marie Christine, 83, Bruxelles (IIe). — Bruxelles, Anc. Librairie Castaigne. 1931. Str. 336.

W sprawozdaniu tem pomieszczono też referat o szkołach na wolnem powietrzu w Polsce, opracowany pod kierunkiem nacz. wydz. B. Kielskiego przez pp. Hellmanna i Prechnera. *(Przyp. red.)*.

cego gazu), dalej podniósł, że nawet najlepsza wentylacja nie dostarczy dostatecznej ilości świeżego powietrza dla całej klasy.

Z naciskiem podkreślił dr. Kopczyński, że jeżeli dla zdrowego, odpornego ucznia podobne zanieczyszczenie powietrza w klasie przez CO_2, parę wodną, kurz i t. p. jest szkodliwe, to jak zgubnie wpływać ono musi na organizm osłabiony, wycieńczony chorobą, dziedzicznie obciążony skłonnością do suchot płucnych!

W Polsce na blisko 4 miljony dzietwy i młodzieży szkolnej blisko 2% jest dotkniętych gruźlicą czynną, wymagającą leczenia w szpitalach i w sanatorjach, około 6,8% jest poważnie zagrożonych gruźlicą i wymaga leczenia wraz z nauką w szkołach-uzdrowiskach, a do 40% z powiększonemi gruczołami chłonnemi ze względu na pewną skłonność do chorób płucnych wymaga lekcyj na wolnem powietrzu, wzmożonego odżywiania, pobytu na kolanjach i t. p.

Do celów wzmocnienia organizmu dziecka w wieku szkolnym służą różne urządzenia szkolne, które podzielić można na cztery grupy:

1. Szkoły-uzdrowiska i prewentorja szkolne w miejscowościach uzdrowiskowych lub w lesie. U nas w Polsce przykładem tego będą: szkoła-uzdrowisko im. rektora Brudzińskiego w Busku Kieleckim, stworzona przez dr. Sz. Starkiewicza, szkoła-uzdrowisko w Zakopanem na Bystrem pod egidą Uniwersytetu Jagiellońskiego, szkoła-sanatorjum im. Medema w Miedzeszynie, budujące się dwa uzdrowiska dla dziatwy szkolnej w Rabsztynie (woj. kieleckie) i w Istebnie (Śląsk Cieszyński), prewentorjum szkolne w Ustroniu w Poznańskiem dla dzieci pracowników państwowych. Do tego samego działu odnieść należy gimnazja sanatoryjne w Zakopanem i w Rabce.

2. Klasy pomocnicze na wsi dla dziatwy słabowitej (fr. *classes de retablissement à la campagne pour les élèves débiles)*. Za przykład takich klas pomocniczych służyć mogą: klasy na otwartem powietrzu w Zwierzyńcu pod Białymstokiem, w Skolimowie, Miłośnie i Śródborowie dla dzieci szkół warszawskich, zorganizowane staraniem Warszawskiej Ligi Szkolnej Przeciwgruźliczej, w Orzeszu dla dziatwy szkolnej z Królewskiej Huty, w Łagiewnikach dla dzieci łódzkich szkół powszechnych, w Michałowie dla dzieci Liceum Krzemienieckiego i t. p.

3. Osiedla szkolne (fr. *aëriums scolaires)* dla grup uczniów, kolejno wysyłanych przez szkołę w ciągu roku szkolnego. Za przykład tego typu urządzeń służyć mogą: osiedle szkolne w Mieni (pow. mińsko-mazowiecki) dla uczniów gimn. im. gen. Sowińskiego, dalej osiedla szkolne pod Warszawą gimn. im. Reya, gimn. im. Zamoyskiego, gimn. A. Wazówny, gimn. pp. Popielewskiej i Roszkowskiej, gimn. Gepnerówny, gimn. Kaplińskiej (Kraków) i inne.

4. Szkoły na wsi zwykłego typu, posiadające specjalne wartości zdrowotne i wychowawcze. Należą tu przeważnie szkoły średnie, utrzymy-

wane z małemi wyjątkami (jak np. prywatne gimn. Giżyckiego w Wierzbnie pod Warszawą lub fundacyjne w Rydzynie w woj. poznańskiem) przez zgromadzenia zakonne (OO. Jezuitów — Chyrów, OO. Marjanów — Bielany, OO. Pijarów — Rakowice, SS. Zmartwychwstanek, Sercanek, Niepokalanek, Urszulanek, Benedyktynek, Nazaretanek) w różnych miejscowościach w Polsce.

Po krótkiem zobrazowaniu wysiłków na tem polu w Polsce, dr. Kopczyński podkreślił informacyjno - propagandowy cel konferencji: chodzi o zorganizowanie polskiego komitetu szkół na wolnem powietrzu. Podobne komitety istnieją w szeregu krajów i wszystkie razem wchodzą w skład międzynarodowego komitetu szkół na wolnem powietrzu. Komitet ten ma za zadanie jednoczenie i koordynowanie wysiłków komitetów narodowych, t. j. komitetów poszczególnych państw.

Zgłoszenia do komitetu przyjmuje p. Giżycki, dyrektor gimn. w Mokotowie (Wierzbnie). Roczna składka uczestnika wynosi 3 zł.

Po tem zagajeniu dyr. Giżycki zobrazował, co na tem polu zrobili nasi zachodni sąsiedzi — Niemcy, a mag. fil. p. Jawidzykówna podała opis szkół i klas na wolnem powietrzu w Szwajcarji (słynną szkołę-uzdrowisko dr. Rollier w Leysin), w Belgji, Francji i Anglji.

Oba referaty były ilustrowane przeźroczami.

Wkońcu zademonstrowano słuchaczom na filmie życie w osiedlach szkolnych, zorganizowanych przez gimn. im. Reya, gimn. im. A. Wazówny, gimn. pp. Popielewskiej i Roszkowskiej, gimn. Związku Zawodowego Naucz. Szkół Średnich oraz gimn. Giżyckiego w Wierzbnie. *K.*

XII ZJAZD PSYCHJATRÓW POLSKICH

W dn. 14—16 maja b. r. odbędzie się w Białymstoku i Choroszczy XII Zjazd Psychjatrów Polskich. Dwa pierwsze dni Zjazdu będą poświęcone zagadnieniu charakteru. Mianowicie, zapowiedziane są następujące referaty: prof. J. Mazurkiewicz (Warszawa), Biologja charakteru; doc. M. Zieliński (Kraków), Konstytucja i charakter; prof. St. Baley (Warszawa), Charakter normalny; prof. S. Borowiecki (Poznań), prof. S. Pieńkowski (Kraków), dr. W. Sterling (Warszawa), Patologja charakteru; dr. M. Bornsztajn (Warszawa), Charakter w świetle teorji psychoanalitycznej. Referaty te mają być wygłoszone w pierwszym dniu Zjazdu. Drugi dzień będzie poświęcony zagadnieniu patologji charakteru w oświetleniu sądowem (referenci: płk. J. Nelken i doc. W. Łuniewski). W trzecim dniu wygłoszone będą luźno zgłoszone odczyty.

WYSTAWA SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO WOJ. LUBELSKIEGO I WOŁYŃSKIEGO

Towarzystwo Popierania Kształcenia Zawodowego w Lublinie organizuje wystawę prac uczniów i uczenic szkół zawodowych, w której udział weźmie 30 szkół męskich i żeńskich (rolniczych, rzemieślniczo-przemysłowych, technicznych i handlowych) z terenu woj. lubelskiego i wołyńskiego. Celem wystawy jest popularyzacja kształcenia zawodowego oraz przedstawienia w tym celu prac i rozwoju szkolnictwa zawodowego.

Wystawa Szkolnictwa Zawodowego woj. lubelskiego i wołyńskiego zostanie otwarta w dniu 22 maja i trwać będzie do 31 maja 1932 r. Komitet Wystawy utworzył następujące sekcje: 1) propagandowo-prasową, 2) porządkową, 3) statystyczną, 4) psychotechniczną, 5) handlową, 6) rolniczą, 7) rzemieślniczo-przemysłową i techniczną oraz 8) zawodowego kształcenia żeńskiego. Wymienione sekcje opracowują sposoby unaoczniającego przedstawienia statystyki szkolnictwa zawodowego oraz dorobku szkół, reprezentujących działy: stolarski, budowlany, tapicerski, ślusarski, kowalski, elektromonterski, koronkarski, bieliźniarski, krawiecki, koszykarski, handlowy z kantorem i działem sprzedaży, tkacki, przetwórstwo, ogrodnictwo i t. d. Obok tego będzie urządzony dział demonstrujący wyniki wychowania młodzieży szkół zawodowych, streszczające się w zagadnieniach przygotowania do obrony Państwa, pracy dla rozwoju gospodarczego Państwa, w pracach społecznych i samokształcenia. Kinematograf wyświetlać będzie film demonstrujący zajęcia młodzieży szkół zawodowych. Szkoły zawodowe przygotowują występy chórów i orkiestr szkolnych, święto wychowania fizycznego i operetkę „Wiesław". Poza tem wygłoszony zostanie szereg odczytów na temat szkolnictwa zawodowego.

WŁOSKIE KURSY KULTURY I JĘZYKA DLA CUDZOZIEMCÓW W R. 1932

Istniejący od r. 1923 Włoski Instytut Międzyuniwersytecki [1] organizuje od chwili swego powstania kursy, na których cudzoziemcy mogą zapoznawać się z językiem i kulturą Włoch. Program tych kursów na rok 1932 obejmuje w porządku chronologicznym następujące kursy, zorganizowane w miastach o bogatych tradycjach historycznych i artystycznych.

1. Sienna, kurs zimowy (3. rok), 17. I. — 13. III., poświęcony nauce języka. Program tegoroczny obejmował: naukę teoretyczną i praktyczną języka włoskiego, studjowanie literatury, sztuki i historji politycznej, czy-

[1] Istituto Interuniversitario Italiano, Roma (18), 28, Via di Monte Tarpeo. Delegat na Polskę: Dr. Antonio Menotti Corvi, attaché handlowy w Ambasadzie Włoskiej, Warszawa, Plac Dąbrowskiego 6.

tanie „Boskiej komedji" Dantego, konferencje o współczesnych Włoszech, zwiedzanie gmachów, pomników i muzeów w mieście. Pozatem odbywały się dalsze wycieczki.

2. Rzym, kurs wiosenny (10. rok), 3—28. IV. Temat główny: sztuka i przeszłość Rzymu, nauka języka organizowana dodatkowo stosownie do potrzeb i życzeń uczestników. Cykle wykładów, połączonych z pokazami i zwiedzaniami: I. archeologja (25 wykładów), II. historja sztuki (12 wykładów), III. historja współczesna (3 wykłady), IV. literatura włoska (G. d'Anunzio, 2 wykł.), V. historja muzyki (5 wykł.).

3. Rawenna (1. rok), 1—15. V. Temat główny: kultura bizantyjska, której bogate zabytki znajdują się w tem mieście. Kurs języka organizowany w razie potrzeby.

4. Faenza (6. rok), 26. VI. — 10. VII. Kurs poświęcony ceramice włoskiej, z której słynie to miasto.

5. Perugja, lipiec — październik. Kursy te mają specjalny charakter. Ustawą z dnia 29. X. 1925 (Nr. 1965) i dekretem królewskim z dnia 25. IV. 1926 (Nr. 680) utworzony został „Królewski Uniwersytet Włoski dla Cudzoziemców" (Regia Università Italiana per Stranieri), którego zadaniem jest zapoznawanie cudzoziemców z Włochami. Siedzibą tego uniwersytetu stała się Perugja, m. i. ze względu na warunki klimatyczne, które sprzyjają pobytowi cudzoziemców w tem mieście w miesiącach letnich. — Odbywają się tu kursy następujące: I. Kursy wyższej kultury (Corsi di alta cultura): instytucje włoskie, literatura włoska, historja sztuki, starożytności italskie i etruskie, geografja Włoch, historja Włoch, myśl włoska w ciągu wieków. Łączy się z niemi kurs specjalny etruskologji, dwuletni. II. Kursy języka i literatury włoskiej, historji politycznej i historji sztuki we Włoszech, podzielone na 3 sekcje: kurs przygotowawczy, średni i wyższy. Słuchacze mogą otrzymywać po złożeniu egzaminu świadectwo znajomości języka włoskiego (kurs średni) lub dyplom uzdolnienia do nauczania języka włoskiego zagranicą (kurs wyższy). Cudzoziemcy przyjmowani są na kursy bez wykazywania się świadectwami.

W r. b. dla uczczenia dwusetnej rocznicy urodzenia J. Waszyngtona odbędzie się ponadto kurs, który obejmie wykłady odnoszące się do historji i teraźniejszości Stanów Zjednoczonych.

6. Rzym, kurs letni (11. rok), 7. VII. — 31. VIII., pod protektoratem Stowarzyszenia Italo-Amerykańskiego, przeznaczony głównie dla Amerykanów i emigrantów włoskich w Ameryce. Program obejmuje archeologję i historję sztuki, historję sztuki nowożytnej i współczesnej, historję współczesną Włoch, historję literatury włoskiej, język włoski.

7. Sienna, kurs letni (16. rok), 10. VII. — 28. VIII. — I. Kursy wyższej kultury: historja literatury, historja krytyki i estetyki, historja cywilna, historja filozofji, historja sztuki, sztuka i literatura klasyczna, poemat Dantego, historja muzyki, konferencje (archeologja, sztuka, historja polityczna,

filozofja prawa, literatura i nauka). — II. Kursy teoretyczne i praktyczne języka włoskiego: kurs elementarny i wyższy.

8. Florencja (26. rok), 14. VII. — 27. VIII. — I. Kurs języka włoskiego: dwie klasy (oddzielnie dla osób mówiących po francusku, po angielsku i po niemiecku). — II. Kurs kultury: XV wiek we Włoszech (4 wykł.), Dante (10 wykł.), literatura drugiej połowy XIX w. (8 wykł.). — III. Historja sztuki: XV wiek toskański (20 wykł.). — IV. Historja polityczna: Włochy w XV w. (10 wykł.), zjednoczenie Włoch (5 wykł.). — V. Historja muzyki: muzyka we Włoszech w XVIII w. (8 wykł.), współczesna muzyka włoska (3 wykł.).

9. Varese (4. rok), 1—17. IX., kurs medyczny.

10. Wenecja (10. rok), 1—30. IX. Lekcje i ćwiczenia z języka włoskiego. Główne tematy: I. Sztuka wenecka: 1. malarstwo weneckie (6 wykładów i 6 zwiedzań), 2. architektura wenecka (4 wykł. i 9 zwiedzań). Kurs sztuki weneckiej uzupełni pozatem 6 zwiedzań pod kierunkiem specjalistów. — II. Historja Wenecji, wydarzenia i postaci z historji Wenecji (5 wykł.). — III. Włochy współczesne: 1. tworzenie się nowych Włoch (1750 — 1930) (5 wykł.), 2. literatura nowych Włoch (5 wykł.), 3. zakłady przemysłowe w Porto Marghera (2 wykł. i zwiedzanie). Konferencje.

KURS WAKACYJNY JĘZYKA I KULTURY DUŃSKIEJ

W dn. od 1 do 30 sierpnia 1932 r. odbędzie się w Kopenhadze 5-ty kurs wakacyjny języka i kultury duńskiej. Uczestnikami kursu mogą być osoby zarówno z akademickiem, jak i nieakademickiem wykształceniem. Fachowcy z różnych dziedzin będą mieli sposobność zapoznania się z interesującemi ich stronami kultury duńskiej. Nauczyciele zagraniczni będą mogli zwiedzać szkoły duńskie. Gimnazja rozpoczynają naukę po wakacjach letnich dn. 15 sierpnia, miejskie szkoły ludowe i wydziałowe — dn. 12 sierpnia.

Nauka na kursie będzie trwała tylko 3 godziny dziennie (z wyjątkiem sobót): 2 godziny poświęcone będą na praktyczną naukę języka, 1 godz. na wykład. Uczestnicy kursu będą podzieleni do nauki języka na kilka grup, stosownie do swych umiejętności (grupa początkujących, znających język książkowo, ale nie władających nim w mowie, oraz znających język i literaturę w stopniu wyższym). Na żądanie mogą uczestnicy za niewielką dodatkową opłatą otrzymywać lekcje konwersacji.

Wykłady projektowane są następujące: H. F. Ulrichsen, Kopenhaga; J. Reumart, Danja, kraj i ludzie (z wyświetlaniem obrazów); Einar Stargaard, Grenlandja (z obrazami); C. O. Dumreicher, H. C. Andersen; prof. V. Kuhr, Sören Kierkegaard; E. Borup, Grundtvig; J. Kruuse, Nowa literatura duńska (2 wykłady); dr. L. L. Hammerich, Młodzież duńska i jej wyższe kształcenie; J. Rosenkjaer, Duński uniwersytet ludowy; Erik Zahle,

Thorwaldsen (z obrazami); Holck Schaldemose, Duńskie ustawodawstwo społeczne; Kai Aage Bruun, Muzyka duńska; Niels Siggard, Gospodarstwo wiejskie w Danji; A. Axelsen Drejer, Ruch stowarzyszeniowy w Danji (Den danske Andelsbevaegelse); G. E. Hartz, Przemysł duński; Jens Vestberg, Handel i żegluga duńskie. Kompozytor Rudolf Simonsen da koncert dla kursu.

Przewidziany jest szereg zwiedzań i wycieczek pod umiejętnem kierownictwem. Udostępnione będą sporty i rozrywki.

Do nauki używane będą następujące podręczniki: Ingeborg v. Stemann, Praktisches Lehrbuch der dänischen Sprache. Wyd. Gyldendal (w przygotowaniu). — Ingeborg v. Stemann, Dansk for Udlaendige, Ovelsesstyker, Litteraturundvalg samt Skildringer af dansk Kultur. Gyldendalske Boghandel, Köbenhavn. — Wydana przez duńskie Min. Spr. Zagr. i państw. departament statystyczny książka: „Dänemark 1931" zawiera wiadomości o różnych stronach kultury duńskiej.

Po bliższe informacje zwracać się należy pod adresem: „Feriekursus", Frederiksholms Kanal 26, Köbenhavn K. Denmark.

MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA W SPRAWIE NAUCZANIA HISTORJI

W dniach od 30 czerwca do 2 lipca 1932 r. odbędzie się w Hadze Międzyn. Konferencja w sprawie nauczania historji, zorganizowana w myśl zaleceń V Kongresu Wychowania Moralnego. Program jej obejmować będzie następujące zagadnienia:

1. Jakie miejsce w programie nauczania historji w szkole średniej i początkowej powinny zajmować wiadomości z zakresu historji cywilizacji i jej różnych działów? Jakie najważniejsze fakty z tego zakresu powinny być przedmiotem nauczania w różnych okresach historji z uwzględnieniem historji współczesnej?

2. Przewaga historji własnego narodu nad historją powszechną, czy też związanie jednej z drugą. Oparcie nauczania historji na nauczaniu geografji.

3. Jaki charakter winny mieć podręczniki dla szkół początkowych i średnich w związku z zagadnieniem pierwszem i drugiem?

4. Jakie należy postawić dezyderaty co do usunięcia z podręczników szkolnych błędów historycznych lub wiadomości sprzecznych z prawdą historyczną, z najważniejszemi faktami w historji narodów i ich wzajemnych stosunków? Jak osiągnąć porozumienie wśród wychowawców i historyków w celu wprowadzenia sprostowań w tym względzie?

5. W jakim wieku dziecka należy rozpoczynać nauczanie historji, jak je stopniować, na jakim szeregu faktów opierać to nauczanie w szkole początkowej, aby przyniosło korzyść i dobre rezultaty wychowawcze?

6. Zagadnienia: a) środków pomocniczych przy nauczaniu historji

(obrazy, albumy, zbiory dokumentów, kinematograf i t. p.), b) formy najbardziej odpowiadającej dziecku (anegdoty, życiorysy, zwiedzanie muzeów, miejsc historycznych i t. p.).

Korespondencję w sprawie Konferencji należy adresować: Mlle A. J. Portengen, Danckertsstraat 9, La Haye, Hollande.

NORMALIZACJA ZESZYTÓW SZKOLNYCH W CZECHOSŁOWACJI

Czeskosłowackie Ministerstwo Oświaty wydało 10 marca 1932 r. nowe, zasadnicze przepisy o normalizacji zeszytów szkolnych w szkołach powszechnych i wydziałowych. Nowe te przepisy określają jakość papieru, który będzie oznaczony na każdym arkuszu znakiem wodnym „Standart", oraz ustanawiają format wedle norm czeskosłowackiej komisji normalizacyjnej, mianowicie 148 mm $\times$ 210 mm. Na wyższym stopniu szkoły powszechnej można używać obok zeszytów w wymiarach wzmiankowanych również formatu 210 mm $\times$ 297 mm.

Dalszą nowością jest jednolita okładka niebieska bez bliższego określenia jej wyglądu w sposób standardowy. Zeszyty szkolne muszą być zszywane nićmi, a nie łączone drutem.

Nowa linjatura zostaje radykalnie uproszczona. Zeszyty szkolne mają mieć linjaturę dostosowaną do poszczególnych lat nauczania. Zeszyty dla uczniów pierwszej klasy mają mieć odstęp pomiędzy linjami 20 mm, dla uczniów drugiej i trzeciej klasy — 15 mm, dla uczniów czwartej klasy — 12 mm. Uczniowie trzech ostatnich klas używają zeszytów bez linij. — Zeszyty rachunkowe dla uczniów pierwszej, drugiej i trzeciej klasy mają mieć linjaturę 10 mm; dla uczniów czwartej i piątej klasy — 7 mm; dla uczniów starszych — bez linji. Przy pisaniu na papierze nielinjowanym nie wolno używać pomocniczych podkładek.

Inspektor szkolny może zezwolić na używanie zeszytów nielinjowanych również w klasach niższych. Może też zezwolić na używanie zeszytów linjowanych i w klasie szóstej. Format bibuły ma być nieco mniejszy, aniżeli format zeszytu. Ilość kartek w zeszycie zostaje określona na 12 lub 20 łącznie z okładką.

Można też pisać i na luźnych kartkach papieru, które się później wkłada do teczek jednolitego formatu.

Nie jest przewidziana normalizacja zeszytów rysunkowych. Sprawy te należą do kompetencji kół nauczycielskich.

Wspomniane reformy szkolne mają obowiązywać od roku szkolnego 1933/34. W okresie przejściowym jest dozwolone używanie dotychczasowych rodzajów zeszytów.

Normalizacja zeszytów szkolnych pozostaje w związku z zamierzoną reformą szkoły powszechnej i wydziałowej. *S. B.*